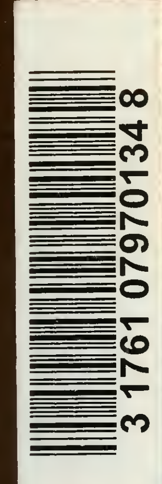
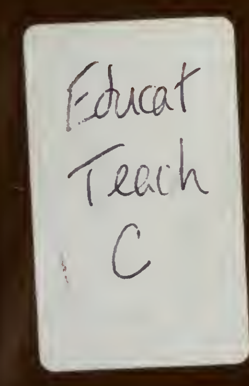
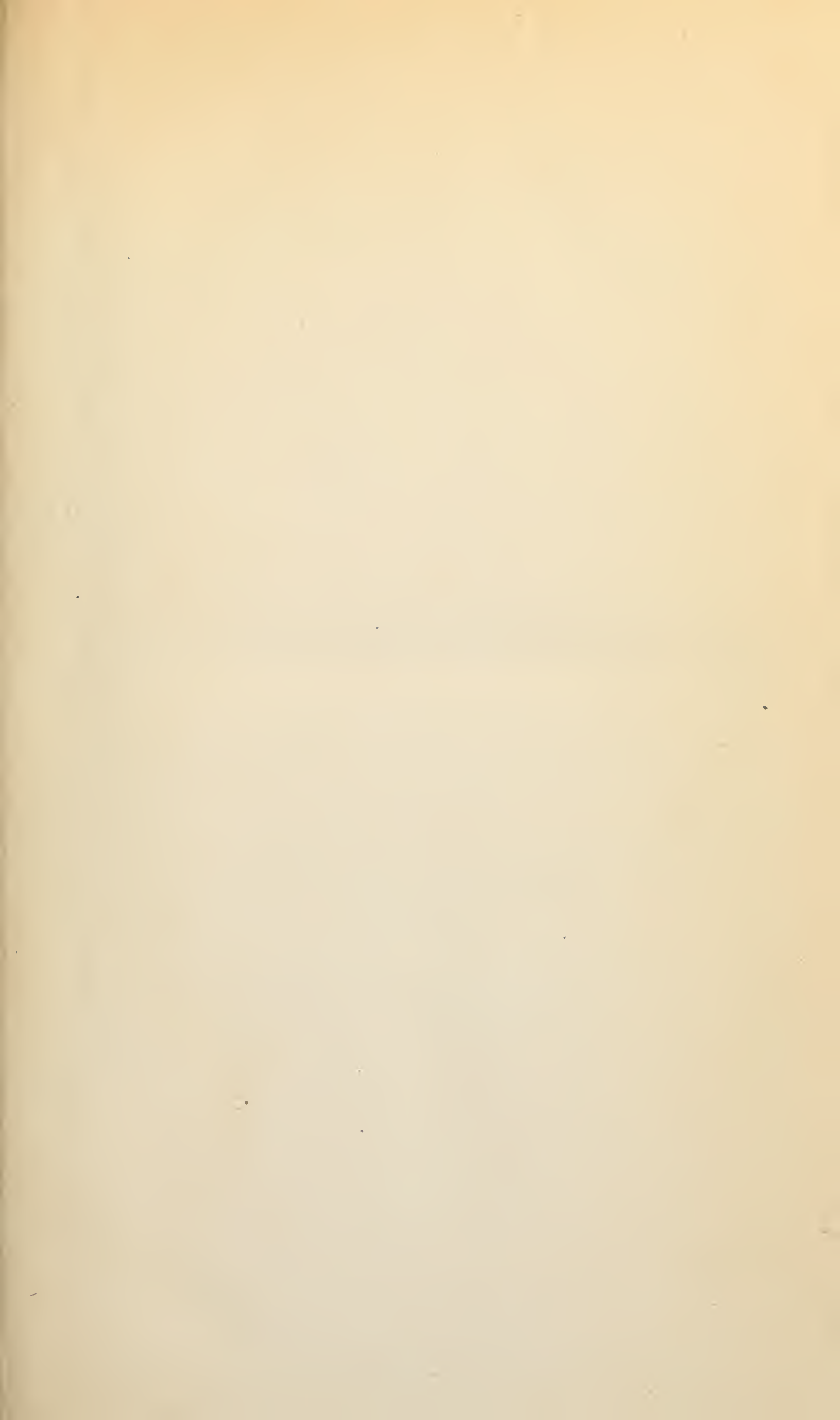

3 1761 07970134 8


Educat
Teach
C





Lehrbuch

der

Erziehung und des Unterrichts

von

Dr. W. J. G. Curtman,
Direktor des Schullehrer-Seminars zu Friedberg.

Sechste Auflage
des Schwarz-Curtman'schen Werkes.

Zweiter Theil.

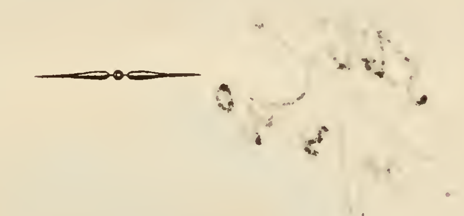
Die Unterrichtslehre.

Leipzig und Heidelberg,
C. F. Winter'sche Verlagshandlung.
1855.

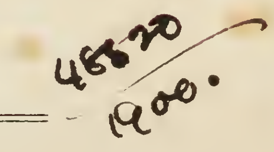
Lehrbuch des Unterrichts

von

Dr. W. J. G. Curtman,
Direktor des Schullehrer-Seminars zu Friedberg.



Sechste Auflage
des Schwarz-Curtman'schen Werkes.



Leipzig und Heidelberg,
C. F. Winter'sche Verlagshandlung.
1855.

Inhalt des zweiten Theils.

A. Allgemeine Unterrichtslehre.

B. Spezielle Unterrichtslehre.

C. Die Organisation der Schulen.

D. Methodik des höheren Unterrichts.

A. Allgemeine Unterrichtslehre.

§. 1. Begriff des Unterrichtes.

Unterricht ist die absichtliche und geordnete Mittheilung werthvoller Vorstellungen an Jemanden, der derselben zu seiner Vervollkommnung bedarf. Der nächste Zweck des Unterrichtes ist demnach immer Vervollkommnung des Vorstellungsvermögens; wegen des engen Zusammenhangs aller geistigen Vermögen wird jedoch eine Wirkung auf die übrigen Kräfte nicht ausbleiben, wenn nicht etwa dem Unterricht eine einseitige Richtung gegeben wird. Jeder gute Unterricht ist darum auch erziehend, schon darum, weil er ja die Harmonie der Kräfte nicht stören darf und weil die Vernunft Sittlichkeit höher stellt als Wissen und Können. Es geht aber auch wirklich die Mittheilung der Gefühle und Bestrebungen größtentheils durch die Vermittlung der Vorstellungen vor sich, mindestens werden sie durch die Vorstellungen befestigt oder modifizirt. Hiernach läßt sich das Verhältniß des Unterrichtes zur Erziehung festsetzen. Der Erziehung im weiteren Sinn (Heranbildung des unmündigen Menschen zu der größtmöglichen menschlichen Vollkommenheit) ist er untergeordnet. Denn er bezweckt ja gleich ihr eine Vervollkommnung, aber nur nach einer Seite. Der Erziehung im engeren Sinn ist der Unterricht dagegen coordinirt. Denn während er werthvolle Vorstellungen mittheilt, sucht jene die Vervollkommnung aller menschlichen Kräfte durch Erregung und Gewöhnung. Der Zweck des Unterrichtes ist mehr materialer (objektiver) Art, der der Er-

ziehung formaler (subjektiver). Der Unterricht hat es deßhalb vorherrschend mit einem historischen Material zu thun d. h. mit Vorstellungen, welche von Andern erfunden und für werthvoll erachtet worden sind und durch den Lehrer nur weiter befördert werden. Die Erziehung entbehrt auch des historischen Elementes nicht ganz (Sitte, Tradition, Moral), allein Dies ist doch nicht so präzisirt, daß es als etwas Fertiges auf den Unmündigen übergehen kann. Deßhalb sind die Resultate des Unterrichtes rascher und sichtlicher, greifbarer vorhanden als die der Erziehung. Denn diese hat es mit zahlreicheren, flüchtigeren, ungreifbaren Elementen zu thun. Die Güte der Erziehung wird erst nach ihrer Beendigung erkannt, die letzten und höchsten Produkte des Unterrichts freilich auch erst in der selbständigen Fortbildung. Doch tritt alles durch ihn Erlangte entschiedener, unvermischter zu Tage. Darum ist es unendlich viel schwieriger gut zu erziehen, als gut zu unterrichten. Auch kann ein Mensch noch lange unterrichtet werden, nachdem die Erziehung vollendet ist. Dagegen beginnt die Erziehung sofort nach der Geburt, der Unterricht (der absichtliche) erst nachdem der Geist bereits einige Reife und Selbständigkeit erlangt hat.

Der Unterricht darf nicht verwechselt werden mit der Belehrung. Denn die letztere kann entweder als Erziehungsmittel ohne Zusammenhang mit anderen Vorstellungen gebraucht werden oder der Absicht der Vervollkommnung überhaupt entbehren (zufällige Belehrung). Der Lehre entbehrt Niemand, des Unterrichtes sehr Viele.

Produkt des Unterrichtes ist entweder Wissen oder Können, je nachdem die Vorstellungen blos innerlich bewahrt, oder auch zur äußerlichen Darstellung gebracht werden. Deutliches und werthvolles Wissen sind Kenntnisse; zusammengehörige, geordnete, einen Gegenstand von allen Seiten beleuchtende Kenntnisse heißen Wissenschaft. Personen, welche außergewöhnliche, umfangreiche Kenntnisse besitzen, werden als Gelehrte bezeichnet. Ein Können, welches durch Uebung zur Leichtigkeit gebracht ist, heißt Fertigkeit. Ist es ein zusammengesetztes, wozu auch Denken erfordert wird, Geschicklichkeit. Wird eine Geschicklichkeit zugleich von dem Gesetze der Schönheit beherrscht, oder kann sie nur durch denkende Uebung erworben werden, so heißt sie eine Kunst.

Bei allem Unterrichte reicht die Mittheilung des Lehrers nicht aus, es muß auch die Geneigtheit des Schülers, seine Aufmerksamkeit (Herrschaft des Willens über die Fassungskraft) dazu treten, er muß also für das Lernen gewonnen werden. Darauf beruht die Wechselseitigkeit des Unterrichtes und der Erziehung. Der Unmündige muß erzogen werden, damit er lerne, und der Lehrende muß solche Vorstellungen mittheilen, welche den Unmündigen erziehen helfen, weil diese die werthvollsten sind. So schlagen Erziehung und Unterricht beständig in einander über und können kaum in der Theorie, geschweige in der Praxis scharf von einander geschieden werden. Die Erziehungsmittel sind zugleich indirekte Unterrichtsmittel [1]).

[1] Unterrichten von der Wurzel rih „ordnen" woraus „richten" gleich erzählen, hinter einander sprechen, Was aus „berichten, Nachricht" erhellt. Daher auch „Einen von Etwas unterrichten". „Unter" bedeutet soviel als in, hinein. Unterrichten heißt also: Kenntniß in Jemanden hineinbringen; abrichten heißt dagegen: zurichten, durch Gewöhnung zu einem gewissen Zwecke tauglich machen. Von lehren unterscheidet sich unterrichten durch die größere Innerlichkeit und den Zusammenhang des Stoffs. Die Erfahrung lehrt, aber sie unterrichtet nicht.

§. 2. Zweck des Unterrichts.

Obgleich als allgemeiner Zweck des Unterrichts „die Mittheilung werthvoller Vorstellungen für die Vervollkommnung des Menschen" aus dessen Begriffe hervorgeht, so modifizirt sich derselbe noch nach mancherlei Bedürfnissen. Gilt es vor Allem das Vorstellungsvermögen zu vervollkommnen und zur künftigen Weiterbildung fähig zu machen, so hat man nur den formalen Unterrichtszweck im Auge und der Unterricht gränzt dann ganz nahe an die Erziehung. Doch nur in den Jahren der eigentlichen Kindheit wird man dieses Ziel ausschließlich oder vorherrschend verfolgen können, weil in dieser Periode auf den Beruf noch wenig oder gar nicht Rücksicht zu nehmen ist, die Vorstellungen selbst also noch von unentschiedenem Werthe sind. Umgekehrt kann das praktische Bedürfniß die Erwerbung gewisser Kenntnisse so gebieterisch fordern, daß man die-

selben auf dem kürzesten Wege ohne Rücksicht auf Vervollkommnung der geistigen Vermögen zu bewerkstelligen sucht. Dann verfolgt man einseitig den materialen Unterrichtszweck. In der Regel sucht man jedoch beide Ziele zu vereinigen. Der Lehrer theilt die werthvollsten Kenntnisse in der kürzesten Zeit und auf die geistesbildendste Weise mit. So ist denn auch die Aufgabe immer zu verstehen, wenn es nicht ausdrücklich anders verlangt wird. Es wird dabei vorausgesetzt, daß alle Unterrichtsstoffe eine bildende Behandlung zulassen und daß die gleichzeitig zu treibenden einander hinreichend ergänzen, um einer Harmonie der Kräfte nicht hinderlich zu sein.

Ebenso wird die Voraussetzung gemacht, daß dem Lehrer, wo nicht die ganze Erziehung überlassen, doch ein hinreichender Antheil an derselben gewährt wird, um auf seine Schüler allseitig einzuwirken. Ist dies nicht der Fall, so kann auch nicht verlangt werden, daß außer dem formalen und materialen Zweck noch der indirekte erreicht werde, nämlich „durch den Unterricht zugleich die Erziehung zu fördern". Nur da, wo nach allen dreien Zielen zugleich gestrebt wird, tritt der Unterricht im höheren Sinn des Wortes ein.

Der Unterrichtszweck ist erreicht, wenn der Lernende soweit geführt ist, daß er alle die in Aussicht genommenen werthvollen Vorstellungen entweder in dauerndem Besitz hat, oder fähig ist, sich die noch nicht erlangten selbständig zu erwerben. Hieraus ergibt sich, daß der Unterricht nicht in allen Zweigen zugleich endigt, sondern successiv erlischt. Werden die Vorbedingungen selbständiger Fortbildung z. B. Lesen, Schreiben u. s. w. überhaupt nicht erreicht, so ist der Unterricht auf halbem Wege stehen geblieben und ist ohne Werth, weil das Gelernte bald wieder verloren geht. Dagegen können große Lücken in dem Wissen gelassen und der Selbstbildung vorbehalten bleiben, wenn durch die formale Behandlung die Kräfte zum selbständigen Lernen vorbereitet und durch gute Erziehung der Wille zur Thätigkeit und Ausdauer angespornt ist. Da sich unter allen Umständen noch Lücken in den erworbenen Kenntnissen finden werden, so ist dem Unterrichte vor Allem die Richtung auf selbständige Weiterbildung zu geben und insbesondere sind solche Fertigkeiten, welche nur unter Beihülfe eines Lehrers

erworben werden können, dem in Büchern niedergelegten Wissen voranzustellen.

§. 3. Die Methode.

Der vollständige Besitz des Unterrichtsstoffes, selbst die Herrschaft über die Sprache, so nothwendige Bedingungen sie für den Unterricht sind, befähigen gleichwohl noch nicht vollständig zum Lehrer. Es muß noch ein drittes Element hinzukommen: die Methode. Diese ist das Wie der unterrichtlichen Mittheilung, die Art und Weise wie der Stoff organisirt und mitgetheilt werden muß, um von dem Lernenden am erfolgreichsten aufgefaßt zu werden. Die Methode schließt also Absichtlichkeit, Planmäßigkeit in sich ein. Sie wohnt Niemanden von Natur ein, sie gründet sich vielmehr auf vielfältige Beobachtungen und Erfahrungen. Wer nach augenblicklichem Ermessen, ohne Benutzung fremder Erfahrungen unterrichten wollte, würde im mindesten Falle viele Zeit verschwenden, um durch Versuche zu dem richtigen Verfahren zu gelangen. Er würde aber auch nicht mehr zu heilende Verbildungen in dem Kinde verschulden. Denn jede irreguläre Bildung hinterläßt entstellende Spuren. Die meisten Lehrer würden aber gar nicht einmal durch eigne Erfahrung zu einer erfolgreichen Methode gelangen, weil sie in eitler Selbstgefälligkeit bei dem einmal gewählten Verfahren verharren würden. Die bitteren Früchte falscher Methoden zeigen sich gemeiniglich zu spät und werden meistens von mancherlei anderen Mißgriffen zugedeckt, so daß die Verschuldung nicht in ihrer wahren Blöße an das Licht tritt. Wenn gleichwohl manche mit der Methodik unbekannte Lehrer besser unterrichten, als andere, welche jede Regel derselben kennen, so rührt dies daher, daß das Wissen der Methode nicht genügt, sondern daß das methodische Thun die Hauptsache ist. Dazu aber gehören Charaktereigenschaften, welche sich nicht aus Büchern erlernen, dazu auch eine Beherrschung des Stoffs und der Sprache, welche wieder nicht aus der theoretischen Methodik entnommen wird. Es kann also Einer unbewußt der rechten Methode näher stehen als ein Anderer mit vollständigem

Bewußtsein. Die vollkommne Befähigung zum Unterrichten entspringt erst aus der Verbindung der persönlichen Eigenschaften mit der sachlichen Vorbereitung, der Theorie mit der Praxis, des Wollens mit der Einsicht. Da die Methode eine vorbedachte nach den Unterrichtsgesetzen geordnete Reihe von Thätigkeiten ist, so findet sie ihren nächsten Ausdruck in dem Lehrplan (wohl zu unterscheiden von dem Lektionsplan). Der Lehrplan ist nämlich die concrete Methode an bestimmte Personal- und Sachverhältnisse angelehnt. Die Lehre von den Methoden oder die Theorie der Lehrplane heißt dagegen Methodik auch wohl Didaktik. Die Methodik heißt allgemein, wenn sie die Gesetze für alle Fälle des Unterrichts aufstellt, speziell, wenn sie nach Unterrichtsfächern und -Perioden unterscheidet.

Die Gegenstände, welche die Methodik zu besprechen hat, sind a) die Unterrichtsmittel. Denn vor Allem muß doch der Lehrer wissen, welche Mittel ihm zu Gebote stehen, um auf die Schüler wirken zu können. b) die Unterrichtsformen d. h. die durch vorherrschende Anwendung eines Unterrichtsmittels entstehenden charakteristischen Verfahrungsarten. c) die Unterrichtsgrundsätze d. h. die Eigenschaften, welche der Unterricht besitzen muß, um einen vollkommnen Erfolg zu sichern. d) die Auswahl und Vertheilung des Stoffs nach den Forderungen der gegebenen Zeit und Verhältnisse [1].

[1] Methode heißt eigentlich das Verfolgen eines Wegs, von dem griechischen μέθοδος; dann der um einen Zweck zu erreichen einzuschlagende Weg. Schwarz definirt: „Die Art und Weise, wie der Unterricht nach den Gesetzen der Erziehung ertheilt wird; worin sie dem Style in der Kunst entspricht.“ Daß man auch Manier als sinnverwandt genannt hat, beruht auf Verwechslung; denn Manier bedeutet niemals etwas Anderes, als ein subjektives und äußerliches Verhalten bei einem Geschäft. Man kann einen Plan auf gar viele Manieren ausführen. Schriften über Methodik sind außer den allgemeinen Erziehungsschriften, und außer den früher angeführten: Denzel, B. G., Die Volksschule, ein methodologischer Lehrkursus. Stuttgart, 1817. (2 fl. 12 kr.); sehr praktisch. — Zerrenner, C. Ch. G., Methodenbuch für Volksschullehrer. 5. Auflage. Magdeburg, 1839. (3 fl. 18 kr.); speziell gehalten. — Otto (Graffunder), Randbemerkungen zu den Verhandlungen der Schullehrer-Konferenzen. 1843.

Erfurt; 2. Bändchen 1849. — Kellner, Die Pädagogik der Volksschule in Aphorismen. Essen 1851. (33 kr.). — Barthel, Schulpädagogik, 2. umgearbeitete Auflage. Lissa, 1845. (1 fl. 30 kr.); für katholische Volksschullehrer sehr belehrend. — Scherr, J. T., Leichtfaßliches Handbuch der Pädagogik. 1. Bd. 1839, 2. Bd. 1845. Zürich. Mit vorzüglicher Rücksicht auf die Schweiz. — Otto, Dr. W., Die Lehre von den Volksschulen. Dillenburg, 1845. Zwar vorzugsweise auf das Herzogthum Nassau bezogen, aber doch vielfach brauchbar auch wegen reicher Literatur. — Gräfe, die deutsche Volksschule. Enthält zugleich das Wichtigste aus der Erziehungslehre. 2. Aufl. Leipzig. 1850. (5 fl. 22 kr.). — Thierbach, Die Volksschule. 2. Th. Freiberg, 1850. (2 fl. 9 kr.). Enthält nichts Neues, aber das Bekannte populär.

§. 4. Materiale Aufgabe des Unterrichtes.

Es sollen durch den Unterricht werthvolle Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden: aber welche sind diese? Nicht Was irgend andere Menschen gedacht und gethan haben, kann und soll die Jugend ihnen nachdenken und nachthun, sondern nur das Geeignetste für die Vervollkommnung ihrer Kräfte und für den Gebrauch im Leben. Dies richtig auszuwählen ist die erste Hauptaufgabe des Lehrers. Zwar hat das Herkommen und das Bedürfniß schon vorgearbeitet, und ist in allen zweifelhaften Fällen als maaßgebend anzunehmen. Denn Was der menschliche Geist seit Jahrtausenden unter der Leitung der Vorsicht gesammelt und gesichtet und uns als einen bewahrenswerthen Schatz überliefert hat, das ist unzweifelhaft für die jüngere Generation nicht blos der Kenntniß, sondern auch des Forschens und Vervollkommnens werth. Es ist das materiale Ziel des Unterrichtes. Allein bei der ungeheuren Masse auch dieses gereinigten Stoffs, und bei den unendlich verzweigten Bedürfnissen der verschiedenen Stände und Lokalitäten und den persönlichen Wünschen der über den Beruf der Kinder entscheidenden Personen bleibt immer noch eine genaue Prüfung der Zweckmäßigkeit der Unterrichtsgegenstände im Allgemeinen und im Besonderen vorzunehmen. Was für jeden Einzelen das Zweckmäßigste sei, kann die Unterrichtslehre um so weniger bestimmen, als dabei die körperlichen und geistigen Anlagen des

Kindes, die Verhältnisse der Eltern und deren Absichten bei der Erziehung in Rechnung gebracht werden müssen, und mit allen diesen Elementen läßt sich doch der künftige Beruf des Kindes nur mit einiger Wahrscheinlichkeit voraussehen. Die Unterrichtslehre muß sich begnügen, gewisse Rubriken festzustellen, worunter sich der Unterrichtsstoff je nach dem Alter und Geschlechte der Schüler und dem wahrscheinlichen Berufe ordnet, sie muß ihre Lehrplane *gattungsweise* entwerfen.

Was das Alter der Lernenden anbetrifft, so sind sie entweder *kleine Kinder* (unter sechs Jahren), oder *Kinder* (Knaben, Mädchen bis zu vierzehn), oder heranwachsende *Jünglinge*, Jungfrauen bis etwa zu zwanzig Jahren. In der ersten Unterrichtsperiode sind die Abweichungen nach Ständen noch sehr unbedeutend; der Kleinkinder-Unterricht gränzt an das Spiel, und sein Stoff kann beinahe ohne Rücksicht auf künftigen Beruf, blos mit Abänderungen nach den jedesmal vorhandenen Anschauungen ertheilt werden, er ist nur vorbereitend, der formale oder der erziehliche Zweck beherrscht ihn. Auch das Geschlecht gebietet hier noch keine Anbequemungen, Knaben und Mädchen können und sollen auf dieselbe Weise, und ohne Bedenken gemeinschaftlich unterrichtet werden.

Mit vollendetem sechsten Jahre ist nach durchschnittlicher Erfahrund das Kind zum Lernen vollständig fähig geworden. Der Unterricht wird zum Ernst, das Spiel hört auf, gleich berechtigt zu sein, obgleich es der Zeit nach wohl noch vorwiegt. Bis zum beendigten zehnten Jahre hält sich der Unterricht jedoch noch elementarisch, d. h. er sucht nur den Grund für einen bestimmter auftretenden künftigen Unterricht zu legen, und es können immer noch, wenn die Verhältnisse es verlangen, Knaben und Mädchen gemeinschaftlich unterrichtet werden. Aber der Stoff kann nicht mehr für alle Stände ganz derselbe bleiben, wenigstens müssen die Fortschritte für Diejenigen beschleunigt werden, deren künftiger Beruf ein weiteres Feld von Kenntnissen zu durchwandern gebietet, und denen sich keine häusliche Arbeit neben dem Unterrichte aufdringt. Ungleich schärfer tritt diese Sonderung jedoch in der zweiten Hälfte dieser Unterrichts-Periode, also etwa mit dem voll-

endeten 10ten Jahre hervor. Der Elementarunterricht ist geschlossen. Unterrichtliche und erziehliche Rücksichten verlangen eine Trennung und verschiedene Behandlung der Geschlechter und Berufsarten. Die Letzteren zwar können vorerst nur in größeren Aesten auseinander gehen, die einzelen Zweige sondern sich erst später ab. Es gibt aber drei Hauptrichtungen des Berufes, welche der Unterricht ins Auge zu fassen hat und welche sich bei der männlichen Jugend sehr bestimmt scheiden lassen, bei der weiblichen nur annähernd. Zuerst tritt der Stand der Arbeiter deutlich hervor. Er umfaßt alle Diejenigen, welche mit körperlichen Beschäftigungen ihren Unterhalt suchen. Die geistige Lenkung dieser Arbeiten ist entweder Anderen anvertraut, oder wegen der Einförmigkeit der Verrichtungen unbedeutend. Weil bei weitem die größeste Zahl aller Menschen zu dieser Kategorie gehört, heißt sie auch vorzugsweise das Volk, und die für sie errichteten Unterrichts-Anstalten Volksschulen. Da hier gewöhnlich den Kindern neben dem Unterrichte auch körperliche Arbeit zugemuthet, und wenigstens ein baldiger Uebertritt aus dem Unterrichte zur Arbeit verlangt wird, so ist derselbe schon äußerlich in enge Gränzen eingeschlossen, welche durch den Mangel an Lehrkräften oft noch enger werden. Es hieße also die Wirklichkeit und Ausführbarkeit gänzlich verkennen, wenn man diesen Stand mit einem weit greifenden und komplizirten Unterrichts-Material belasten wollte. Auch würde es den Betroffenen gar nicht zur Förderung gereichen. Denn da ihnen neben der Arbeit zu wenige Zeit zur Fortbildung bleibt, so würde das Nothwendige mit dem Ueberflüssigen verloren gehen, und statt einiger wenigen, aber kräftigen Produkte nur fragmentarische und unsichere Bildungen bleiben. Da ja kein Mensch den Kreis alles Wissens durchlaufen kann, so ist es in allen Fällen wohlthätig, sich ein engeres Feld zur sorgfältigen Bebauung zu wählen, um auf dem allzu weiten nicht nutzlose Arbeit anzuwenden. Nur darf das Feld wiederum nicht so eng sein, daß wichtige Kräfte des Menschen auf demselben keine Uebung fänden. Wird die Uebung mehr quantitativ als qualitativ beschränkt, so wird die sogenannte „allgemein menschliche Bildung“ auch in der Volksschule erreicht. Was das Glück und die Zufriedenheit jedes Menschen begründet, die Re-

ligion, Was die Arbeit fördert, das Fortkommen sichert und das Verständniß neuer Aufgaben öffnet, Was vor Gefahren bewahrt, das ist die materiale Aufgabe des Volks-Unterrichtes. In dem Stande der Arbeiter bringt eine unvorsichtige Erweiterung der Unterrichts-Gränzen leicht sittliche Nachtheile, weil die körperliche Beschäftigung durch Vergleichung mit der geistigen in Schatten gestellt und darum unmuthig verrichtet wird, und weil Mangel an richtiger Schätzung das Mehr an Kenntnissen zu einer Quelle der Eitelkeit und Unzufriedenheit werden läßt. Die Unterrichtslehre kann also für diesen Schülerkreis nur eine Auswahl von Unterrichtsstoff gestatten, welcher erstens der kindlichen Fassungskraft des Volks angemessen ist, zweitens die sittliche Natur des Menschen bildet und kräftigt, drittens die Aufgaben des allgemeinen und täglichen Verkehrs lös't. In der Entwicklung der Zeit wird sich dies Ziel etwas höher stecken lassen, für jetzt gebietet die Natur der Sache, es niedrig zu halten.

Den zweiten Stand, welcher mit besonderen unterrichtlichen Bedürfnissen auftritt, bilden die Industriellen (die Geschäftsleute, vorzugsweise die Gebildeten). Sie leiten und ordnen die körperlichen Arbeiten durch Aufsicht und Uebernahme der geistigeren Aufgaben. Darum sind auch die Frauen der sämmtlichen höheren Stände hierher zu rechnen. Armuth kann bei diesem Stande keine wesentliche Beschränkung der Unterrichtszeit auflegen, wohl aber der Zweck, der im Leben erreicht werden soll, und welcher eine spezielle praktische Lehrzeit noch während der Jugend verlangt. Damit der Schüler nicht der Praxis zu sehr entfremdet werde, muß der Kursus des theoretischen Unterrichtes nicht allzu weit ausgedehnt werden. Doch soll er in das eigentliche Jünglingsalter hineinreichen. Die Aufgabe des Unterrichtes in diesem Kursus ist vollständige Kenntniß der Gegenwart und Erwerbung der Fertigkeiten, deren diese bedarf. Für das Leben, wie es ist, für seinen Verkehr, für seine Verschönerung und Verfeinerung soll gewirkt, die Mittel, die Werkzeuge und Dienste, welche für diesen Zweck anzuwenden sind, müssen gekannt und ihre Benutzung gelernt werden. Es ergibt daraus sich, daß nicht blos eine Sprache, sondern die Sprachen des Verkehrs überhaupt, daß Kenntniß der

Natur, Benutzung ihrer Kräfte, sowie der schon vorhandenen Menschenwerke in dem Streben nach weiterer Vervollkommnung ihren Brennpunkt finden müssen. Das sittliche Element ist Wirken für die Verbesserung des Gesammtzustandes, Gemeinsinn, inbegriffen den religiösen Gemeinsinn. So charakterisirt sich das Gebiet der Realschule.

Es bleibt der dritte Stand in dem Unterricht zu berücksichtigen, die Gelehrten. Es soll damit nicht gesagt sein, daß alle Mitglieder dieses Standes Gelehrte im engeren Sinne des Wortes wären, d. h. Männer von ungewöhnlich vielen wissenschaftlichen Kenntnissen, sondern es soll nur der Zielpunkt des Unterrichtes damit bezeichnet werden. Wissenschaftliche Verbindung der Kenntnisse, Einsicht in die tieferen Gründe, Uebung, sich aus der Gegenwart heraus in fremde Zustände zu denken, Ueberblick über die historische Entwicklung des Gewordenen, Vorhaltung der Ideale, welchen entgegenzustreben ist, — Das sind die Merkmale der gelehrten Bildung, welche ihren Gang durch die alten Sprachen nimmt, als die Dolmetscherinnen der Ideen einer längst verschwundenen Zeit, worin aber die Keime unserer jetzigen Bildung unvermischter zu finden sind [1]). Der auf diese Weise unterrichtete Stand soll die wichtigeren Angelegenheiten des Volkes lenken, auf Menschen wirken, indem er aus der Vergangenheit die Gegenwart beleuchtet, und die Zustände der Zukunft möglichst vollkommen zu ordnen sucht. Eine freiere, selbständigere Art zu denken ist natürliche Folge einer so vielseitigen Bildung, deßhalb darf aber um so weniger das sittlich-religiöse Element fehlen, damit die Freiheit nicht Wurzel des Bösen werde. Alle Unterrichtsgegenstände der übrigen Stände müssen um so mehr diesem Stande geboten sein, aber so daß sie in die wissenschaftliche Harmonie dieses höchsten Unterrichtes eintreten, worin freilich wieder irgend ein besonderer Wissenszweig zur Anwendung in dem praktischen Leben voranzutreten hat. Es versteht sich von selbst, daß für eine solche Ausbildung eine weit bedeutendere Zeit in Anspruch genommen wird, daß sie mit ihrer zugehörigen Berufsbildung bis ans Ende des Jünglingsalters reicht, und daß keine andere Beschäftigung, als die des Lernens, daneben stattfinden kann. Dem Gymnasium

mit seinen verschiedenen Modifikationen fällt die Ausführung dieser Aufgaben zu.

Wie früh oder wie spät man diese Hauptgattungen des Unterrichts von einander trennen soll, läßt sich nicht wohl allgemein vorschreiben, da der modifizirenden Bedingungen allzu viele sind. In unterrichtlicher Beziehung ist frühe Sonderung erwünscht, in erziehlicher oft bedenklich. Ohnehin müssen wegen lokaler Bedürfnisse sehr oft Zusammenziehungen gemacht werden. Daß Manches einst besser werden wird, hoffen wir, aber eine völlig gleichmäßige Bildung aller Stände zu erwarten oder zu erstreben ist thöricht, weil es gegen die Natur der Dinge verstößt. Mit vierzehn Jahren hört gewöhnlich der vollständige Unterricht der niedrigsten Kategorie auf, die Arbeit tritt an seine Stelle, und einige Veranstaltungen für Fortbildung erhalten nur das Erworbene, seltner gelingt es, dabei noch für praktische Erweiterung zu sorgen. Dennoch läßt sich nicht behaupten, daß dadurch zu wenig Kenntnisse verbreitet werden. Weit öfter zeigt sich die Erziehung als eine mangelhafte. Der Unterricht der Realschule wird oft durch das Herkommen und den Mangel an Einsicht der Eltern verkürzt. Er sollte vor Vollendung des sechzehnten Jahres niemals abbrechen. Mindestens muß eine vollständigere Fortbildung erzielt werden, als bei Schülern der Volksschule. Das Gymnasium kann sein Ziel nicht erreichen, wenn ihm der Jüngling nicht ohngefähr bis zum Schluß des achtzehnten Jahres bleibt; früherer Uebergang in die Berufsschule befördert die Frühreife, und erzeugt fast nie eine andere als mangelhafte Bildung. Am vollständigsten wird demnach der Unterricht des Gymnasiums sein, und zwar nicht blos nach der Zahl der Gegenstände, sondern auch nach der Ausdehnung in jedem einzelen. Soll er gelungen genannt werden, so muß auch die damit verbundene Erziehung eine vollkommnere sein, als die der beiden anderen Kategorien.

Folgende Uebersicht zeigt, welche Aufgabe der materiale Unterricht mit Ausschluß der speziellen Berufsschulen hat.

I. G e s c h i c k l i c h k e i t e n, das Können, herauswirkende Thätigkeit.

1) Körperliche im Ganzen: G y m n a s t i k, Turnkunst.

2) Handfertigkeiten:
 a. für die Befestigung der Vorstellungen:
  α. Schreiben;
  β. Zeichnen;
 b. für die Hervorbringung nutzbarer Arbeiten: Strikken, Nähen, Sticken (nur für das weibliche Geschlecht).

3) Halbsinnliche Uebungen:
 a. Musik, Gesang für Alle, Instrumentalmusik für Einzele;
 b. Sprechen, äußerer Vortrag;
 c. Lesen.

4) Vorherrschend geistige Uebungen, Verkörperung der Vorstellungen:
 a. Gebrauch der Muttersprache, nach Inhalt: Wortkenntniß, nach Sitte: Rechtschreibung, nach Gesetzen: Grammatik, nach Selbstgebrauch: Styl;
 b. Verkehrsprachen, vorherrschend französisch und englisch;
 c. alte Sprachen, lateinische, griechische, für berufliche Vorbildung hebräisch.

II. Das Wissen, Kennen, auffassende Thätigkeit.
 a. Kenntniß der reinen Form, Mathematik:
  α. Zahlenlehre;
  β. Raumlehre.
 b. Kenntniß des anschaulichen Stoffs: Weltkunde, in den ersten Anfängen Anschauungs-Unterricht:
  α. Naturgeschichte, Beschreibung der Natur;
  β. Erdkunde mit Himmelskunde;
  γ. Naturlehre, Kenntniß der Naturgesetze, Chemie;
  δ. Gewerbkunde;
  ε. Menschenkunde, Anthropologie.

III. Ethischer Stoff:
 a. Religion;
 b. Geschichte;

c. Philosophische Betrachtung ästhetischer Gegenstände. Schöne Literatur.

[1] Man kann nicht behaupten, daß der Gang durch die Sprachen der Griechen und Römer der einzige Weg zu diesem Ziele ist; es ist aber der einzige, welcher bis jetzt mit Erfolg versucht wurde. Die historische Entwicklung Europas hat Dies mit sich gebracht, sie wird einst auch Anderes bringen.

§. 5. Einzel=Unterricht und Schul=Unterricht.

Der erste Unterricht kann immer nur das einzele Kind zum Gegenstande haben, er ist ja auf die individuelle Entfaltung der Anlagen desselben gerichtet. Aber sobald das Kind anfängt, im Spiel zur Geselligkeit zu neigen, kann es auch mit anderen gemeinschaftlich unterrichtet werden. Die Auffassung wird zwar einer Seits schwerer, weil der Lehrer sich nicht mehr ganz nach dem Bedürfniß des lernenden Individuums richten kann; dafür treibt aber der Wetteifer oder die Gesellschaftlichkeit zu größerer Thätigkeit und Ausdauer an, es entsteht mehr Vertrauen auf die gemeinsamen Kräfte; auch ergänzt das eine Kind seine unvollkommne Auffassung aus der der anderen [1]). Allein dazu gehört, daß der ganze Schülerkreis auf einerlei Stufe der Entwicklung stehe, folglich, wenn nicht besondere Ausnahmen begründet sind, von gleichem Alter sei. Sollte jedes Kind seinen eigenen Lehrer haben, so würden fast alle Erwachsenen für das Lehrgeschäft verwendet werden müssen; wollte man jeder Familie einen Lehrer geben, so bliebe das ungleiche Alter der Geschwister dennoch ein Hinderniß des gedeihlichen Unterrichtes. Die Natur selbst fordert also Geselligkeit des Unterrichtes, d. h. Schulen. Nur in besonderen Fällen muß der Einzel=Unterricht eintreten, z. B. in der Instrumental=Musik oder bei kränklichen Kindern, endlich auch für eigenthümliche Lebensverhältnisse der Eltern. Da nun der gemeinschaftliche Unterricht bei weitem am häufigsten vorkommt, und in unserer Zeit als das normale Verhältniß angesehen werden kann, so richten wir auch unsere Vorschriften für denselben ein, zumal da sich dieselben ohne Schwierigkeit auf den Einzel=Unterricht übertragen lassen.

Bei der Bildung der Unterrichts-Gesellschaften treten mannigfaltige Schwierigkeiten in den Weg, welche größtentheils nur annähernd gelös't werden können.

Bei weitem die große Zahl der Schulen sind örtliche Anstalten. Nur ausnahmsweise werden sich die Eltern dazu verstehen, ihre Kinder um des Unterrichts willen aus ihrer Pflege und Obhut zu geben. Die Kosten machen es oft unmöglich, die sittlichen Gefahren stets unräthlich. Soll gleichwohl die Bedingung der Gleichaltrigkeit der Kinder streng erfüllt werden, so können nur in größeren Orten so viele zusammengefunden werden, als ein Lehrer zu unterrichten vermag und der Ersparung an Kräften wegen unterrichten soll. Man faßt deßhalb gewöhnlich die in einem Jahre geborenen Kinder in eine Unterrichts-Gesellschaft zusammen, sie bilden eine natürliche Klasse. In der That ist die Differenz von einem Jahre um diese Altersperiode nicht mehr so sichtbar, daß sie nicht durch die verschiedenen körperlichen und geistigen Anlagen ausgeglichen würde. Auch hat sich das Jahr als eine zweckmäßige Unterrichts-Periode erwiesen, nach deren Ablauf man den Erfolg des Unterrichts ziemlich deutlich erkennen und also die ungleich gewordenen Individuen mit Sicherheit einer höheren oder niederen als der natürlichen Klasse zuweisen kann. Es versteht sich von selbst, daß es bei der Bildung der natürlichen Klasse eigentlich mehr auf den gemeinschaftlichen Anfangspunkt des Unterrichts ankommt als gerade auf die Zahl der Lebensjahre. Allein im Alter Vorgerückte wie im Alter Zurückstehende halten gemeiniglich auf die Dauer doch nicht gleichen Schritt mit den Uebrigen, und es wird sich im Durchschnitt immer wieder die natürliche Klasse zu einer gleichaltrigen gestalten.

Es handelt sich aber nicht blos um die Bildung der einzelen Klassen, sondern auch um deren Zusammensetzung und die Stellung der Lehrer dazu. Es wird fast immer ein Schulorganismus entstehen, sei es unter einem oder unter mehreren Lehrern. Hat ein Lehrer alle Kinder eines Ortes zusammen, so ist er nach Kraft und Zeit nicht vermögend, sie in natürlichen Klassen zu unterrichten. Er muß kombiniren. An Orten, wo die Zahl der Kinder erlaubt mehrere Lehrer anzunehmen, treten diese meistens in eine

zusammengesetzte Schule zusammen und theilen die Schüler nach anderen Gründen als dem des nahe Wohnens in Klassen. Ein solches Schulganze kann auf mannigfaltige Art organisirt sein. Denn wenn die Kinder in natürliche Klassen getheilt, und diese Klassen auf ein solches Maximum von Schülern eingeschränkt sind, welches den Unterricht nicht erschwert, so tritt die Frage ein, ob der nämliche Lehrer in allen Fächern unterrichten soll, und wenn auch anfangs, ob bis zu Ende der Unterrichtszeit. Idealisch genommen, scheint es allerdings das Rechte zu sein, wenn nur ein Mann die Erziehung wie den Unterricht anfinge und vollendete. Allein die Wirklichkeit gestattet es nur in wenigen Fällen. Und genauer betrachtet, fordert das jetzige zusammengesetztere Leben doch auch zusammengesetzte Kräfte für die Ausbildung des jungen Menschen. Die Einrichtung, wornach eine natürliche Klasse nur von einem einzigen Lehrer unterrichtet wird, heißen das Klassen-System. Lehrer und Schüler gehören dann in allen Fächern zusammen, haben gleich viele Lehrstunden. Rückt der Lehrer mit seiner Klasse jedes Jahr vor, und nimmt ein anderer mit einer anderen Klasse seinen bisherigen Standpunkt ein, so hat man das fortschreitende Klassen-System. Rückt die Klasse ohne ihren Lehrer vor, und empfängt dieser neue Schüler von demselben Alter als die früheren, so hat man das stehenbleibende Klassen-System. Muß ein einziger Lehrer mehrere oder alle natürliche Klassen zusammen unterrichten, hat er also wenigstens doppelt so viel Lehrstunden als eine seiner Klassen, so entsteht das zusammengezogene Klassen-System. Nach dem strengen Fach-System müßte jedes besonders benannte und gegen andere abgegränzte Lehrfach seinen besonderen Lehrer haben, welcher dies durch alle natürlichen Klassen beibehielte. Das individuelle Fach-System löſ't selbst den Klassen-Verband auf. Jeder Schüler nimmt an dem seiner Entwicklungstufe entsprechenden Unterrichte des Lehrers in jedem Fache Theil. So daß also für jede Unterrichtsstufe in jedem Fache sich andere Unterrichts-Gesellschaften bilden. So z. B. auf den Universitäten. Jedes dieser Systeme hat seine Vortheile und seine Nachtheile, das eine wirkt günstiger auf die Disziplin, das andere auf den Unterricht selbst. Das eine muthet den Leh-

rern zuviel zu, das andere zerreißt den Zusammenhang Die Rücksicht auf Kosten, örtliche und persönliche Verhältnisse nöthigt aber gewöhnlich zu einem gemischten System seine Zuflucht zu nehmen, wobei nur darauf zu sehen ist, daß man die Sache nicht den Personen aufopfert.

Der Mangel an Lehrkräften trifft am meisten die Volksschule und den Unterricht in Familien, und verlangt Kombination mehrerer natürlichen Klassen zu einer künstlichen. Da nur ein kleiner Theil des Unterrichtes wirklich mehreren Altersklassen zugleich angemessen sein kann, so muß ein Verfahren angewandt werden, wobei entweder die reiferen Schüler zugleich als Lehrer der schwächeren auftreten (wechselseitiger Unterricht), oder wo der Lehrer einen Theil seiner Thätigkeit der einen und einen anderen der zweiten Hälfte zuwendet (Doppel-Unterricht). Es leuchtet ein, daß alles Dies Unvollkommenheiten sind, in welche die Unterrichtslehre nur aus Erkenntniß der Unmöglichkeit, sie zu ändern, einwilligt. Die Schwierigkeiten häufen sich, wenn zugleich eine Mischung der Stände hinzutritt, und der Charakter der Volks- oder Realschule oder des Gymnasiums nicht rein erhalten werden kann, wie es an kleineren Orten doch meistens der Fall ist.

Aus all Diesem ergibt sich, daß es die Unterrichtslehre keineswegs mit einfachen Faktoren zu thun hat, sondern daß ihre Vorschriften, auch die klarsten und begründetsten, mit einem guten Körnchen Salz anzuwenden sind. Die vielseitige und selbständige Ausbildung der Lehrer, ihr Eifer und ihre Liebe werden die Lücken der Instruktionen ausfüllen müssen.

[1] Man geht gewöhnlich von dem Unterrichte des einzelen Kindes, als dem Normal-Verhältniß, aus. Allein bei dichterer Bevölkerung und gestiegener Kultur ist dies ebenso wenig das Normal-Verhältniß, als das Leben des Individuums außer dem Staats-Verbande. Der Mensch ist zum gemeinsam Unterrichtetwerden so gut bestimmt, wie zum gemeinsam Handeln. Die Familie ist nur für die erste Stufe der Ausbildung der rechte Boden, für die folgenden die Schule. Daß Dies früher anders erschien, lag hauptsächlich darin, daß man nur einzele Menschen für unterrichtswürdig hielt. Die Unterrichtslehre erklärt es aber für ein Recht jedes Kindes, die möglichste Ausbildung

zu erhalten, und dies Recht kann durch den Einzel-Unterricht nicht gewährt werden.

§. 6. Verhältniß des Lehrers zu den Schülern.

Das Geschäft des Unterrichtens geht zwischen einem Lehrer und einem oder mehreren Schülern vor. Der erstere wird als älter, intellektuell und sittlich überlegen gedacht; die letzteren wo nicht körperlich, doch geistig noch unreif. Ausnahmen von diesen Voraussetzungen werden zunächst nicht berücksichtigt. Darum denkt man auch die Aufgabe des Lehrers als eine dreifache: erstens den ihm übergebenen Schülern in der kürzesten Zeit die für den Lebensberuf erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen (materiale); zweitens durch diesen Unterricht die Vorstellungskräfte zu der möglichsten Vollkommenheit zu bringen (formale); drittens einen größeren oder geringeren Theil der Erziehung zu übernehmen, theils insofern das Vorstellungsvermögen auch auf die übrigen Kräfte wirksam sein soll, theils umgekehrt, insofern er den Willen für das Lernen in Anspruch zu nehmen hat (disziplinarische). Daraus ist ersichtlich, daß der Lehrer im Wesentlichen in das nämliche Verhältniß zu seinen Schülern tritt, wie der Erzieher zu seinen Zöglingen, und daß es immer schon eine fehlerhafte, obgleich bisweilen nothwendige Beschränkung ist, wenn der Lehrer nicht die volle Autorität des Erziehers genießen soll. Muß man sie ihm gleichwohl versagen, so wache der Haupterzieher desto strenger über das Benehmen der Kinder dem Lehrer gegenüber. Dies tritt bei den meisten sogenannten Privatstunden ein. Es läßt sich oft nicht vermeiden, für Musik, Zeichnen 2c. Personen zu Lehrern zu wählen, welchen außer der Kenntniß des Gegenstandes alle übrigen Eigenschaften zum Erzieher abgehen. Man überlasse ihnen dann aber die Kinder auch nur für diesen einen Zweck, und überwache das Verhältniß bis ins Einzelste. Nur setze man auch den Nebenlehrer nicht in den Augen des Kindes herab, fingire vielmehr eine Achtung vor ihm, welche man vielleicht nicht hat. Es geschieht um der sittlichen Bildung des Kindes willen. Ist aber der Lehrer rechter Art, und erstreckt sich seine Thätigkeit nicht auf einen unbe-

deutenden Nebenzweig der Bildung, so wird die Autorität auch ohne ausdrückliche Vollmacht sich von selbst bilden. Denn die Kinder gehorchen leicht und gern dem Manne, dessen geistige Ueberlegenheit ihnen beständig fühlbar wird. Daher vermag ein Wort des Lehrers oft viel Mehr als viele Worte der Eltern. Es findet eine Art von sympathetischer Einwirkung des Lehrers auf seine Schüler statt; seine Nähe, sein Blick treibt sie zu ihrer Pflicht, besonders wenn neben dem Respekt auch die Zuneigung gewonnen wird. Denn Wer glaubt, ohne Liebe auch nur den geringsten Theil des Erziehungs-Geschäftes, wieviel weniger den Unterricht mit Glück ausführen zu können, der befindet sich im Irrthum. Der Wille der Schüler muß nicht blos durch das Pflichtgefühl und die Freude des Gelingens für den Fleiß und die Aufmerksamkeit gewonnen werden, sondern schon vorher durch die unmittelbare Geneigtheit, den Forderungen des Lehrers zu entsprechen. Um sich auf diesen Fuß mit den Kindern zu setzen, bedarf es nicht künstlicher Mittel, sondern nur eines warmen Herzens für die Kinderwelt und ihre Bildung. Die allzu künstlichen Mittel, sich Liebe bei den Kindern zu erwerben, schlagen gar häufig fehl, und nehmen die Achtung noch dazu mit. Das Bücken zu den Kindern, als wäre man ihres Gleichen, das Streicheln und schön-Thun steht dem Manne schlecht an, und ist in Schulen ohne den Schein der Ungerechtigkeit gar nicht durchzuführen. Auch die vornehmsten Eltern sollten dergleichen von dem Lehrer ihrer Kinder nicht gern sehen. Die Kinder erwidern bisweilen solche Liebkosungen, aber ohne Etwas dabei zu denken. Nur Der, welcher das Lehrgeschäft um des Brodes willen, und ohne sich ein geistiges Ziel gesteckt zu haben, treibt, kann sich freundlichen Kindern gegenüber unfreundlich benehmen; nur Wer den pädagogischen Geist im Wissen erstickt hat, wird über die zu kleinen Fortschritte der Kinder murren, und nicht die rechten Worte finden, um sich ihnen deutlich zu machen. Freilich muß man sich von Anfang an bewußt sein, daß das Unterrichten eine Kunst ist, welche nicht vom Himmel allein geschenkt wird, sondern auch durch Fleiß erworben werden muß. Wer sich einbildet, ein gewisses Maaß von Kenntnissen sei genug, um ein guter Lehrer zu sein, der verschließt sich selbst die Thür, es zu

werden. Geduld wird häufig als die schwierigste aller Aufgaben des Lehrers hingestellt, und es ist allerdings nicht leicht, sich seiner eignen Gewohnheiten und Neigungen zu entäußern, um in die unstäte, unentwickelte Weise des Kindes einzugehen. Indessen sieht es doch von außen schlimmer aus, als es der That nach ist. Wer öfters mit Kindern umgeht, der findet ihre kleinen Vorstellungen, Gefühle und Bestrebungen interessanter, als der durch erwachsenen Umgang Verwöhnte glauben mag. Man wird in gewissem Grade selbst ein Kind. Dazu kommt die Macht der Gewohnheit. Mancher Lehrer, welcher in den ersten Jahren seiner Thätigkeit bei der geringsten Kleinigkeit übersprudelte, sieht einige Jahren später das nämliche Begehen gleichgültig, wohl gar lächelnd an. Es ist wie bei den Aerzten, welche vor Mitleid umkommen würden, wenn die Gewohnheit nicht abstumpfte. Ein Hauptmittel für den Lehrer, die Fassung nicht zu verlieren, ist die feste Ueberzeugung, daß seine Schüler ihn nicht beleidigen können. Der Schüler kann unartig, strafbar sein, aber niemals ein Beleidiger; das können nur Ebenbürtige. Der Zögling aber ist seinem Erzieher niemals ebenbürtig, so lange das erziehliche Verhältniß dauert. Man glaubt gewöhnlich, es sei am schwersten, ein Kleinkinderlehrer zu sein, aber mit Unrecht. Wem von Natur eine gewisse Freuudlichkeit und Beweglichkeit nicht versagt ist, der kann sich ohne besondere Mühe zu der Herablassung oder, wenn man lieber will, Entäußerung seiner höheren Bildung gewöhnen, welche nöthig ist, um Elementar-Unterricht zu ertheilen, und dabei die Zuneigung der Kinder zu gewinnen. Die unverdorbene Natur der Kinder dieses Alters kommt dem Lehrer noch gar sehr entgegen. Seine Gebote sind ihnen göttliche Befehle, ihr ganzes Wesen schmiegt sich ihm an; wenn er nur ihre Freuden nicht hindert, sie nicht launisch und willkürlich behandelt, schenken sie ihm schon ihre Liebe. Schwieriger wird die Stellung des Lehrers unter Kindern von bestimmterem Bewußtsein. Die Mittheilung der Kenntnisse wird wohl etwas leichter, weil der Knabe dem Manne minder ferne steht an Reichthum wie an Schärfe der Vorstellungen, auch die Aufmerksamkeit schon mehr von dem Willen abhängt. Dafür aber haben diese Knaben und Mädchen die Unschuld der ersten Kind-

heit verloren, sie kennen schon manches Böse, und sind dazu geneigt; der Lehrer findet nicht mehr blos die Produkte seiner Mittheilungen vor, sondern auch die anderer Personen, welche oft weder den Prinzipien der Erziehung, noch denen des Unterrichtes entsprechen. Der Lehrer hat es mit Verbildungen aller Art zu thun. Die höheren Lehranstalten liefern die Belege dazu. Einen großen Unterschied macht auch das Alter des Lehrers; der gesetzte Mann paßt eher für die herangewachsene Jugend, der feurige, junge Lehrer für die Kleinen. Beschränkt sich freilich der Lehrer darauf, das Wissen der Schüler zu vermehren, ohne auf die Bildung der Kräfte Rücksicht zu nehmen, so werden ihm allerdings mindere Schwierigkeiten entgegentreten; er hat blos die Unaufmerksamkeit und den Unfleiß zu bekämpfen. Und Dies läßt sich bei intellektueller Ueberlegenheit und mäßiger Konsequenz fast immer erreichen. Will aber der Lehrer seine dreifache Pflicht erfüllen, auch der erste Miterzieher, vielleicht sogar der Haupterzieher sein, dann wird die Stellung schwierig und gemeiniglich undankbar. Der Lehrer von wahrem innerem Berufe wird jedoch davor nicht zurückschrecken, sondern erstens durch sorgfältige Vorbereitung auf den Unterricht jede Möglichkeit abzuschneiden suchen, daß die Schüler ihm eine wissenschaftliche Schwäche abmerken; zweitens durch ebenso sorgfältiges Nachdenken über die Methode den Erfolg des Unterrichtes sichern, und folglich den Kindern die Freude des Gelingens und damit die Lust zum Fortschreiten verschaffen; drittens durch Gerechtigkeit und Konsequenz seinen Vorschriften Nachdruck und Achtung erwirken; viertens mit Klugheit jeder Veranlassung zu einer Kollision mit den übrigen Erziehern, oder den nicht augenblicklich zu beseitigenden Vorurtheilen der Schüler ausweichen, und endlich fünftens durch Eifer in seinem Berufe beweisen, daß ihm das Wohl des Ganzen wie der Einzelen am Herzen liege und er seinen Zöglingen ein Musterbild zu sein trachte. Die Liebe der Schüler wird sich dann von selbst entwickeln, während direktes Anlocken gerade hinderlich wäre; sie kann auch im Hintergrunde schlummern, ohne sich eher zu offenbaren, bis die Trennung von dem Lehrer fühlbar macht, Was man an ihm verloren hat. Denn strenge, aber gewissenhafte Lehrer — Das sagt die Erfahrung —

werden auf die Dauer am meisten geliebt. Auf Dankbarkeit der Schüler oder deren Eltern zu rechnen, ist allemal eine falsche Rechnung eines Lehrers. Für die äußerliche Leistung gebührt ihm ja auch nur äußerliche Vergütung, das Geschäft an sich bringt keine Dankbarkeit hervor. Leistet der Lehrer durch edle Gesinnung Mehr als das Aeußerliche, dann kann es ihn wohl schmerzen, wenn sein Bemühen, die Kinder zu besseren Menschen zu machen, nicht gelingt; aber der Verlust des Dankes ist nicht schlimmer, als das Ausbleiben anderer Tugenden, die er anzuerziehen hoffte. Der wahre Lohn liegt in dem Bewußtsein treuer Pflichterfüllung.

Mädchen sind in einigen Beziehungen leichter, in anderen schwerer zu behandeln, als Knaben. Gibt der Lehrer Blößen, zumal in seiner äußerlichen Erscheinung, so bemerken Jene dieselben ungleich leichter, als die Letzteren; Schwächen aller Art wissen sie leicht zu benutzen, und durch ihre Klatschhaftigkeit richten sie mancherlei Verdruß an. Anderer Seits schließen sie sich enger an den Lehrer an, folgen dem Unterrichte mit dem Gefühl, bedürfen weniger positive Strafen, um zu ihrer Pflicht angehalten zu werden, wodurch sie namentlich in den sogenannten Flegeljahren einen Vorsprung vor den Knaben erlangen [1]). Denn bei den Letzteren nimmt gar gern die Disziplin einen guten Theil der Lernzeit weg. Sonst aber zeigen die Knaben in der Regel mehr Sinn für den Unterricht selbst, und sind sie einmal zur Folgsamkeit gewöhnt, so ist meistens mehr mit ihnen auszurichten. Ein altes Schulvorurtheil leugnet diese Thatsache, aber wahrlich nur, weil die Lehrer der alten Zeit selten mit Kindern umzugehen wußten. So lange man freilich gewohnt war, zu den Knaben fast nur mit dem Stocke zu sprechen, konnte der Erfolg kein anderer sein, als daß sie der Schule möglichst zu entrinnen suchten. Der Knabe befindet sich mehr in seinem Elemente, wenn er lernt; er thut es eher um der Sache, das Mädchen um der Person des Lehrers willen. Reizbare, aber fein fühlende Lehrer eignen sich mehr für den Unterricht der Mädchen, kräftige Persönlichkeiten für den der Knaben.

Am schwierigsten wird die Stellung des Lehrers unter Jünglingen, wenn er etwas Mehr sein will, als Mittheiler von Kenntnissen. Der Trieb nach Unabhängigkeit ist in diesem Alter schon

so mächtig, daß der Gehorsam anfängt, drückend zu werden, und des Lehrers Persönlichkeit, wie auch sein Unterricht, unterliegt einem Urtheil, das sich gern für völlig berechtigt hält. Es gehört eine streng sittliche Haltung, Selbstbeherrschung und Weisheit dazu, einen Einfluß auf die aufstrebenden Gemüther zu gewinnen, welcher die Macht des bösen Beispiels niederhält und dauernde Früchte der Belehrung erzielt. Um diesen Schwierigkeiten zu entgehen, geben viele Lehrer lieber ihre Erziehungspflichten auf und beschränken sich auf ein kaltes Unterrichts-Verhältniß. Natürlich geht dadurch in den meisten Fällen die innerlichste Wirkung ihrer Thätigkeit verloren.

Daß die Eltern durch unvorsichtige Aeußerungen über die Leistungen und den Charakter des Lehrers ihrer Kinder oft die Achtung und Liebe, welche die Bedingungen seiner Wirksamkeit sind, selbst gefährden, ist eine bekannte, aber schwer zu beseitigende Klage. Das Publikum kennt den Werth und die Grundsätze der Erziehung noch nicht, und will blos ein materielles Resultat des Unterrichtes sehen. Die Lehrer müssen sich einstweilen in die Zeit schicken. Aber hüten sollten sie sich, durch Zwietracht unter einander selbst die Schwierigkeit ihrer Verhältnisse noch zu vermehren. Viele Lehrer verschulden auch dadurch eine Mißachtung ihres Berufs von Seiten der Eltern, daß sie auf deren Wünsche und Ansichten gar keine Rücksicht nehmen, und sich von vorn herein einsichtsvoller dünken, als Eltern, welche, trotz mancher Irrthümer, doch Lebenserfahrungen besitzen, welche oft mehr werth sind, als einige Kenntnisse oder Kunstgriffe. Die Schule steht nicht über dem Hause, sondern neben oder gar unter demselben.

[1] Marschner, Am., Andeutungen über Erziehung (der Mädchen). Leipzig 1850. (54 kr.).

§. 7. Die Unterrichtsmittel.

Alle in sich abgeschlossenen Thätigkeiten, welche der Lehrer anwendet, um seinen Schülern Vorstellungen mitzutheilen, sind Unterrichtsmittel. Direkte gibt es deren nur zwei: Anschauungen und Zeichen. Allein es gibt auch indirekte, solche näm-

lich, wodurch der Schüler nicht lernt, sondern wodurch das Lernen erleichtert wird, welche Hindernisse des Lernens beseitigen. Alle Erziehungsmittel gehören in diese Kategorie, denn die Erziehung macht zum Lernen geneigt.

Die Unterrichtsmittel der Anschauung bestehen aus Vorzeigen und Vormachen. Man führt nämlich dem Lernenden Anschauungen vor zu dem Zwecke des Betrachtens oder des Nachmachens.

Unterrichtsmittel der Zeichen stützen sich auf die Sprache als die vornehmlichste Vermittlung der Vorstellungen. Sie können ebenso gut mündliche als schriftliche sein und jeder Thätigkeit des Lehrers entspricht eine zugehörige des Schülers.

Das erste dieser Unterrichtsmittel ist der Vortrag d. h. die mündliche Mittheilung von Vorstellungen in zusammenhängender Rede. Spezielle Arten des Vortrags (Monologs) sind: Erzählung, Beschreibung, Erklärung, Abhandlung; ferner Diktiren, Vorlesen, Rezitiren. Auf die Seite des Schülers fällt das Zuhören und Nachschreiben.

Zweites Unterrichtsmittel ist: die Frage von Seiten des Lehrers, die Antwort von Seiten des Schülers, zusammen der unterrichtliche Dialog. Die Fragen sind examinatorische, wenn sich dieselben an das Gedächtniß, katechetische, wenn sie sich an das Selbstdenken wenden.

Drittes Unterrichtsmittel ist: die Aufgabe, welcher die Lösung (Leistung) des Schülers entspricht und welche durch die Korrektur des Lehrers ergänzt wird. Es können bei den Aufgaben noch gar viele Nebenbedingungen eintreten, so daß sie zu mündlichen oder schriftlichen, zu Schulaufgaben oder zu häuslichen werden.

Die vierte Stelle gehört der Einprägung, von Seiten des Schülers: Memoriren, Wiederholung, Hersagen.

Den fünften Platz nehmen die Bücher ein, welche den mündlichen Vortrag des Lehrers ganz oder theilweise ersetzen sollen. Die Schüler haben darin zu lesen, zu übersetzen, nachzuschlagen u. s. w. Der Lehrer wird Mancherlei dabei zu ergänzen haben, durch Einleitung, Erklärung, Repetition.

Die Zahl der indirekten Unterrichtsmittel ist weit größer, überhaupt gar nicht so fest zu beschränken.

a. Die technischen: Takt, Pausen, Mitunterricht durch Schüler, Doppelunterricht des Lehrers.

b. Die erziehlichen, zusammengefaßt unter dem Namen Disziplin: Belehrung, Anschauung, Erfahrung, Unterhaltung, Ermahnung; Bitte, Verheißung, Lohn, Lob, Tadel, Drohung, Strafe; Befehl, Auftrag, Spiel, Arbeit, Umgang, Wetteifer, Hülfeleistung, Beispiel, Probe, Vorsatz, Versagung, Zwang (Uebung, Wiederholung, Pause); Ablenkung, Isolirung, Verleidung, Assoziation; Rath, Beaufsichtigung, Aufschub, Gebet. Sie sind ins Einzele behandelt I. Theil von §. 38—45. und werden unter den Titeln Disziplin und Strafen noch in ihrer Anwendung auf Schulen weitere Besprechung finden. Bei allen liegt das Hauptmerkmal in dem Zwecke, nämlich den Unterricht durch absichtliche Vornehmungen zu fördern. Nur dadurch wird z. B. Arbeit ein Erziehungs- und indirekt zum Unterrichtsmittel, daß der Lehrer bei seinem Arbeitgeben die Absicht hat, den Schüler entweder zu gewöhnen, oder von etwas Schlimmem abzulenken, oder zu etwas Gutem aufzumuntern. Es kann also ganz die nämliche Thätigkeit des Schülers je nach der Absicht des Lehrers ein Unterrichtsmittel sein oder nicht. Daraus ist zugleich ersichtlich, daß die Thätigkeit des Lehrers nach ihrer erziehlichen Seite niemals ermatten darf, daß es darin keine beliebigen Pausen und Ferien gibt. Es wird immer ein Mittel in Bewegung zu setzen sein, welches dem früheren oder künftigen Unterrichte förderlich ist, mindestens die Geneigtheit zum Lernen erhält.

§. 8. Vorzeigen und Vormachen.

Fertige Gegenstände zeigt der Lehrer vor, damit der Schüler sich durch Betrachtung eine Vorstellung davon bilde, die er dann beliebig zum Gebrauche hervorrufen kann. Erzeugnisse augenblicklicher Thätigkeit macht der Lehrer vor, damit sie der Schüler nachmache, indem er sich zugleich das Verfahren zu ihrer Hervorbringung merkt.

Vorzeigen und Vormachen sind auch Mittel des unabsichtlichen Lehrens; sie sind ohne Zweifel am längsten und allgemeinsten im Gebrauch. Was lernen die Kinder nicht Alles durch Absehen! Greifen, schlagen, klopfen, schneiden, binden, verschließen, spielen, pfeifen u. s. w. Der Erkennungs- und der Nachahmungstrieb heftet sich an alle Anschauungen, aber mit sehr verschiedener Stärke und Dauer, und durchaus ohne Auswahl. Wollte der Lehrer nicht zu Hülfe kommen, so würde zwar Vieles aufgefaßt, aber ohne Wahl, Genauigkeit und Ordnung. Schon darum soll der Lehrer die Aneignung der Anschauungen nicht dem Zufalle überlassen. Er bedarf derselben aber auch als Grundlage und Verdeutlichungsmittel seines weiteren Unterrichtes und er kann also zu keiner Zeit ganz davon absehen.

Wenn das Vorzeigen in der Schule selbst geschehen soll, so beschränkt es sich auf eine Anzahl transportabeler und handhabiger Gegenstände, theils aus der Natur, theils aus der Industrie der Menschen. Dahin gehören die Objekte des eigentlichen Anschauungs-Unterrichtes: Thiere, Pflanzen, Steine für die Naturgeschichte; Instrumente bei der Naturkunde; aber auch die Buchstaben beim lesen-Lehren u. s. w. Anderes muß außer der Schule aufgesucht werden, z. B. die geographischen Anschauungen und die größeren der Naturkunde. Der Lehrer macht zu diesem Zweck entweder Exkursionen mit den Schülern, oder leitet diese an, die Gegenstände selbst zu finden und zu betrachten. Zum Ersatz und zur Ergänzung dieser wirklichen Anschauungen dienen Abbildungen. Selten können sie auf der Stelle verfertigt werden, und dann meistens unvollkommen. Sie sind desto vorzüglicher, je näher sie dem Original an Größe und allen übrigen Eigenschaften kommen. Deßhalb ist das Modell belehrender als das Bild, das illuminirte Bild besser als das schattirte, dieses wieder besser als das blos im Umriß gezeichnete. Doch kann zuletzt das unvollkommne Bild, weil es die Phantasie mehr übt, für gewisse Zwecke den Vorzug verdienen. Die Lebensgröße würde immer vorzuziehen sein, wenn dadurch die Bilder nicht von ihren Umgebungen isolirt und zu theuer würden. Bei allen diesen Vorzeigungen ist eine schwierige Aufgabe, es dahin zu bringen, daß alle Schüler, auch in zahlreichen

Schulen, das Objekt hinlänglich deutlich sehen, ohne daß zuviel Zeit verloren geht, oder Unordnung entsteht. Erlaubt der Lehrer den Vorwitzigen, die besten Plätze einzunehmen, und die Bescheidenen oder Langsamen zurückzudrängen, oder auch unnöthig lange zu betrachten, während die Andern ohne Beschäftigung sind, so verliert er mehr in erziehlicher Hinsicht, als er in unterrichtlicher gewinnt. Zeigt er blos flüchtig vor, vielleicht gar nur an einem nicht von Allen scharf gesehenen Platze, so wird die Anschauung schwach und ohne bleibendes Interesse. Sehen es einzele Kinder gar nicht, so werden sie unlustig zum Lernen überhaupt. Läßt sich das Anschauungs-Objekt nicht hin und her versetzen, so sind, wenn die Anzahl der Schüler zu groß ist, Abtheilungen zu bilden, und ihr Kommen, Verweilen und Abgehen ebenso wie die einstweilige Beschäftigung der Uebrigen wohl zu überwachen. Bei der unverkennbaren Mißlichkeit des Vorzeigens wird es am besten auf das Nothwendige beschränkt, und das Uebrige der eigenen Beobachtung, oder auch unter der Leitung anderer Personen überlassen. Ist es thunlich, daß alle Schüler ein Exemplar des vorzuzeigenden Gegenstandes in Händen haben, so verdient dies natürlich den Vorzug. Mühevolle Beobachtungen, selbst wenn sie unvollkommen sind, nützen oft mehr als die allzu sehr erleichterten, wobei die Selbstthätigkeit unangeregt bleibt. Anderer Seits liegt doch auch in der Schwierigkeit des Vorzeigens ein Grund mehr für die Beschränkung der Klassen auf eine mäßige Schülerzahl. Von den Exkursionen ins Freie ist fast das Nämliche zu sagen; so empfehlenswerth sie wegen der freieren geistigen und körperlichen Bewegung sind, so artet diese Freiheit gar gern in Ungebundenheit, und weil sich fast immer auch sinnliche Vergnügungen daran knüpfen, auch in Vergnügungssucht aus. Manche Lehrer kommen vor lauter Anschauungs-Parthien nicht zum wirklichen Unterrichte. Man lege mindestens, um diese Ausartung zu verhüten, den Zöglingen gewisse Entsagungen auf, lasse die Exkursion zugleich zur Abhärtung dienen. Aehnlich verhält es sich mit der Schonung des Anschauungs-Gegenstandes. Unter keiner Bedingung ist Verletzung desselben zu dulden. Nachsicht in dieser Beziehung hat sittliche und intellektuelle Nachtheile. Ausschließliches Vorzeigen selbst des In-

teressantesten hat übrigens wenig Belehrung in sich, wenn die Erklärung des Lehrers nicht hinzutritt. Die Beobachtungsgabe des Kindes und selbst ungeübter Erwachsenen ist noch zu schwach, um selbständig die Merkmale aus dem Gesammt-Eindruck herauszufinden, zumal wenn das Angeschaute etwas komplizirt ist, oder verschiedene Anschauungen rasch auf einander folgen. Noch weniger vermögen Schüler die gehabten Anschauungen selbständig in den nöthigen Zusammenhang einzureihen. Jedenfalls zerlege man das Zusammengesetzte recht genau, und setze wieder die einzelen Theile wirklich oder in Gedanken zusammen, und wende künstliche Mittel an, die Vorstellungen dauernd zu machen, z. B. Vergleichung, Abbildung. Abbildung der Gegenstände durch die Schüler selbst ist ein vortreffliches Mittel zur tiefen und genauen Einprägung. Allein selten besitzen die Schüler Geschicklichkeit genug dazu, auch kostet es zuviel Zeit. Was als Muster vorgelegt wird, z. B. Vorschriften, Originale zum Zeichnen, muß natürlich auch von musterhafter Beschaffenheit und zur unmittelbaren Nachahmung geeignet sein. Die Zumuthung Verbesserungen nach mündlicher Forderung des Lehrers anzubringen ist nur auf den höchsten Unterrichtsstufen zulässig.

Für das Vormachen bedarf der Lehrer selbst eines hinreichenden Grades von Geschicklichkeit, damit er nicht Unnachahmungswürdiges zeige und nicht an Achtung verliere Wo diese Bedingung erfüllt ist, verdient es den Vorzug vor dem Vorlegen fertiger Anschauungen. So z. B. ist Vorschreiben besser als Vorschriften, Vorsingen besser als Noten-Lesen, Käfer-Sammeln besser als eine Käfersammlung u. s. w. Wenn das Kind ein Werk vor seinen Augen entstehen sieht, so ist ihm Anfang und Fortgang, Hülfsmittel und Muster mit einem Male gegeben, und der Nachahmungstrieb mehr gereizt als durch gleichzeitiges Anschauen aller Theile. Oft ist das Vormachen jedoch zu schwer oder mit Unbequemlichkeit verbunden, und wird darum von den Lehrern nicht geliebt. Aeltere Lehrer haben wohl auch einen Anspruch auf Schonung, wenn das Vormachen körperlich oder geistig zu sehr angreift. Nur muß dann durch sonstige Kunst das fehlende Unterrichtsmittel ersetzt werden. Sehr verschieden von dem Vormachen als Muster

ist aber eine Hülfeleistung, welche das Kind in Passivität versetzt, eine Lösung der Aufgabe durch den Lehrer statt durch den Schüler. Lehrer ohne pädagogische Bildung, zumal wenn sie ausdrücklich mit Nachhülfe beauftragt sind, sind sehr geneigt zu solchem Verfahren, theils weil es ihnen an Geschick zum vorbereitenden und wiederholenden Unterrichte fehlt, theils weil sie den Eltern durch scheinbar vollkommnere Leistungen etwas Angenehmes erzeigen wollen, zumal im Privatunterrichte. Manche werden auch blos durch die Gewohnheit, immer selbst zu reden, die Kinder überhaupt nicht gewähren zu lassen, dazu veranlaßt. Aber auch bei dem richtigen Vormachen einer Aufgabe darf Eins nicht vernachlässigt werden: die Vertheilung der Thätigkeit in solche Gruppen, die der Fassungskraft des Lernenden angemessen sind, mithin auch Einschaltung der nöthigen Pausen. Wenn der Lehrer so schnell und so zusammenhängend vormacht, als es seine Kräfte erlauben, so werden die Kinder nicht folgen können und verwirrt werden, oder den Muth verlieren. Bisweilen läßt sich Etwas der Art als entferntes Muster aufstellen, theils um den Kindern als ideales Ziel dazustehen, theils um sie zur Bescheidenheit zu leiten; Regel aber bleibt ein angemessener Stufengang.

Eine Art des Vormachens ist das Vorsprechen und nachsprechen-Lassen. Bei kleinen Kindern ist Dies die natürlichste Art, sie zum Reden und insbesondere richtig-Reden zu bringen, so wie man ihnen feste Wörterreihen fast nur dadurch einprägen kann. Es verdient bei weitem den Vorzug vor dem unausgesetzten Fragen, zumal wenn dies auf die katechetische Weise hinausläuft. Auch der faktische (thatsächliche) Unterricht ist oft nichts Anderes als ein Vorsprechen ohne weitere Vorbereitung und Erklärung. Dies kann auf allen Unterrichtsstufen in einzelen Fällen nothwendig werden. Aber selten muß es bleiben, wie die Lehnsätze in der Mathematik, sonst artet es in Mechanismus aus.

§. 9. Der Vortrag.

Wenn der Lehrer seine Gedanken mittheilt, ohne auf eine andere Thätigkeit des Schülers zu rechnen, als aufmerksames Zuhören,

so trägt er vor, d. h. er spricht zusammenhängend. Für seine eigne Gedanken-Entwicklung ist Dies die günstigste Form des Unterrichtes, auch kostet sie am wenigsten Zeit, weil keine Unterbrechungen dazwischen treten. Sie ist es auch, die am meisten zu dem Gefühl spricht, weil dieses sich nur im Zusammenhang entwickeln kann. Allein für die Auffassung der Kinder ist dies Unterrichtsmittel nur mit großer Beschränkung als angemessen zu bezeichnen. Die Aufmerksamkeit derselben erschlafft sehr bald, wenn ihnen eine blos passive Rolle bei dem Geschäfte des Unterrichtes zugetheilt wird; ihre Beweglichkeit verlangt Unterbrechung, Abwechselung der Form, wenn gleich der Stoff derselbe bleibt. Deßhalb muß der Vortrag desto kürzer sein, je jünger das Kind ist; erst Erwachsene können die einfache Unterrichtszeit, gemeiniglich eine Stunde, als Zuhörer ausdauern. Und doch wird ihr Gedächtniß nur selten den Inhalt genau genug gefaßt haben, um ihn nur einigermaßen vollständig zu bewahren. Bei kleinen Kindern ist ein einziger Satz schon ein hinlänglich ausgedehnter Vortrag, um mittels anderer Unterrichtsmittel erst verdeutlicht und befestigt zu werden. Daß die Einprägung durch Wiederholung und Fragen der vortragenden Mittheilung auf dem Fuße zu folgen, und daß die Länge der letzteren sich lediglich nach der Leichtigkeit zu richten hat, womit ein Kind auffaßt und sich einprägt, ist eine Anfängern im Unterrichten nicht genug zu empfehlende Regel. Je härter aber die an den Lernenden gerichtete Zumuthung ist, dem Vortrag mit Verstand und Gedächtniß zu folgen, um so gerechter ist die Forderung an den Lehrer, denselben von allen unnöthigen Beschwernissen zu befreien, folglich seiner Seits Sprache und Stoff zu beherrschen. Was sich mit gewöhnlichen und verständlichen Worten sagen läßt, das soll nicht in ungewöhnliche und unverständliche eingekleidet werden. Vorkenntnisse, welche nicht mit höchster Wahrscheinlichkeit allen Hörern zugetraut werden dürfen, sollen nicht vorausgesetzt, noch weniger Lücken gelassen werden, deren Ausfüllung ein zusammenhängendes Denken erfordert. Man hat sich immer erst durch Fragen zu verlässigen, ob ein Kind die vorausgesetzten Kenntnisse oder Anschauungen wirklich besitzt. Auf der andern Seite aber ist es ein großer Mangel des unterrichtlichen Vortrags, mehr Worte zu

machen, als zur Verständigung nöthig sind. Jedes überflüssige Wort schwächt den Eindruck, indem es ihn auf eine größere Fläche vertheilt.

Von den besonderen Formen des Vortrags ist die Erzählung eine der wichtigsten, in den ersten Schuljahren beinahe die einzige, welche bei einiger Ausdehnung verstanden wird. Es ist von der größesten Wichtigkeit für den Lehrer, gut erzählen zu können; er richtet dadurch meist Mehr aus, als durch die künstlichste Katechisation. Aber die Erzählung für Kinder hat andere Eigenschaften, als die für Erwachsene. Nicht Kürze ist ihr Vorzug, sondern Anschaulichkeit, und darum Ausführlichkeit, oft in Beschreibung übergehend. Das Kind will Alles genau wissen, es soll Nichts hinzudenken müssen; Was den Erwachsenen abgenutzt erscheint, ist ihm noch neu. Viel Betrachtung gehört nicht in solche Erzählungen; die Thatsachen sprechen für sich selbst. Aber freilich müssen diese Thatsachen im Anschauungskreise der Kinder liegen, dabei jedoch die Phantasie etwas spannen. Auch die Beschreibung ist von großer Wichtigkeit, weil sie als Ersatz und Wiederholung der Anschauungen dient. Ein sehr nachtheiliger Irrthum hat indessen manche Lehrer sie gleichzeitig oder gar früher als die Erzählung anwenden lassen. Die Sprache kann die Vorstellungen nur in einer Zeitfolge, nicht, wie die Malerei, in dem Nebeneinandersein hervorbringen. Aus diesem Grunde ist die Erzählung natürlicher und darum leichter als die Beschreibung, welche eigentlich ein Surrogat der Abbildung ist. Die Beschreibung kann die Anschauungen ergänzen, stückweise reproduziren, aber keineswegs vollständig ersetzen. Wo sie statt der Anschauung eintreten soll, da müssen schon beträchtlich viele verwandte Vorstellungen in dem Geiste vorhanden sein, um das mittels Worte zu konstruirende Bild lebendig zu machen. In Kindern fehlen aber diese Vorstellungen, zumal wenn die Beschreibung eine genaue, nicht der Willkür der Phantasie zu überlassende ist. Es gibt viele Dinge, die sich wohl zeichnen, aber nicht beschreiben lassen; dahin gehören die meisten Figuren. Wer kann eine Landesgränze, den Lauf eines Flusses, eine Maschine u. dgl. beschreiben? Mindestens wird es tödlich langweilig, und doch nicht so klar, als mit einigen Bleistift-Strichen.

Der einzige Weg geht durch Vergleichung mit ähnlichen Gestaltungen. Deßhalb muß die Beschreibung sich überaus eng an den Anschauungskreis der Kinder anschließen, auch die gewöhnliche Ausdrucksweise beibehalten. Technische Bezeichnungen können nur sehr stufenweise zugezogen werden. Die Erklärung ist eine zur Verdeutlichung der Zeichen für Vorstellungen bestimmte Darstellung. Den Unterricht so ordnen, daß er sich aus sich selbst erklärt (synthetische Anordnung) ist freilich die größeste pädagogische Kunst. Sie läßt sich aber nicht allenthalben anwenden. Das Leben wie der gesellige Unterricht bringen es mit sich, daß auch Unbekanntes vorkommt, welches auf Bekanntes zurückgeführt (erklärt) werden muß (analytisches Verfahren). Alle Erklärungen leiden an der Schwierigkeit, daß sie nicht leicht den zu erklärenden Begriff erschöpfen. Geht man nicht mit Vorsicht zu Werke, so kann man falsche Vorstellungen erzeugen oder wenigstens unklare. Besonders mißlich steht es mit Erklärungen vor jungen Kindern, denen die in denselben fast unvermeidliche Abstraktion fehlt. Die strenge Erklärung (Definition) geht von einem höheren Begriffe als dem zu erklärenden aus; schon darum ist sie fast niemals so genau und anschaulich, daß sie mit Nothwendigkeit den rechten Begriff erzeugt. Höchstens gelingt dies bei mathematischen Erklärungen, wo die Versinnlichung zur Seite geht. Gibt man aber einmal Definitionen, so lasse man sie auch streng im Ausdruck sein. Ein Wort von dem nämlichen Stamm erklärt nicht. Zufällige Merkmale dürfen nicht unter die wesentlichen gemischt werden. Definitionen der alltäglichsten Vorstellungen sind oft die schwersten. Einfache Begriffe lassen sich gar nicht definiren. Statt der strengen Erklärung hat sich der Elementar-Unterricht meistens mit Beispielen zu begnügen, woraus sich der abstrakte Begriff allmählich entwickelt. Natürlich ist aber nicht das erste beste Beispiel dazu geeignet, sondern das angemessenste, oder vielmehr die angemessensten, weil zur Bildung eines Begriffs mehr als eins erforderlich ist. Die Beschränkung auf ein einziges Beispiel führt gar zu leicht ein Haften an dem engeren Begriff und den zufälligen Merkmalen herbei. Der Schüler muß mindestens erfahren, daß das Beispiel nicht erschöpft. Ist es möglich, durch Synthese von

Beispielen und Anschauungen den allgemeinen Begriff zu entwickeln, so daß der Schüler denselben vermittelst der Vorbereitung selbst findet, so verdient Dies, wie schon gesagt, den Vorzug. Denn auf diesem natürlichen Wege gelangen wir überhaupt zu unseren Begriffen. Umschreibung (Paraphrase) ist ebenfalls eine bei der Jugend zulässige Art von Erklärung. Doch ist sie nur sparsam anzuwenden, weil sie gern in Weitläuftigkeit überschlägt und dann durch Zerstreuung der Gedanken den Zweck verfehlt. Wörter aus fremden Sprachen werden natürlich am einfachsten und richtigsten durch Uebersetzung erklärt. Für die Muttersprache läßt sich dieser Weg auch bisweilen mit Hülfe der Mundarten einschlagen. Aehnlich verhält es sich mit der Erklärung durch Synonyme, natürlich mit kurzer Vergleichung, oder durch Ableitung (Etymologie). Die Letztere trifft zwar nur selten den Nagel auf den Kopf, kann aber doch immer zur Verdeutlichung dienen. Nur darf sie nicht ins Gesuchte gehen. Durch Bilder und Gleichnisse wird der eigentliche Begriff selten erklärt, besonders bei Kindern, denen diese Ausdrucksweise ungeläufig ist. Wohl aber wirken diese Ausdrucksweisen auf das Gemüth und die Phantasie und ersetzen dann selbst den präzisesten Ausdruck. Prosaische Vergleichungen sind zu empfehlen, wenn sie dem Anschauungskreise der Kinder entnommen sind. Die bildlichen Redensarten (Figuren und Tropen) müssen auf ihre eigentliche Bedeutung reduzirt werden. Es entstehen sonst leicht Mißverständnisse, weil den Kindern der vergleichende Begriff fehlt. Parallelen und Analogien d. h. Ausdrücke, welche in gleichem Verhältnisse zu bereits Bekanntem stehen, können oft mit großem Vortheile zur Verdeutlichung angewandt werden. Sie sind ja eine Art von Vergleichungen. Bisweilen erklären annähernde Versinnlichungen, Gebärden, Gestikulationen mehr als viele Worte. Eins aber sollte man nie vergessen, daß allzu weitläuftige und gesuchte Erklärung Mehr verdüstert als erhellt. Das Kind fühlt, ahnt Manches heraus, was der Lehrer durch viele Worte nicht deutlicher macht, sondern nur in Schatten stellt[1]). Dies gilt ganz besonders von poetischen Darstellungen, welche durch überladene Erklärung allemal an Wirkung verlieren. Lieber sei man in der

Auswahl häklig und sparsam, als daß man nachher durch eine Masse von Auslegungen das Beste des Eindrucks wegnimmt.

Die Abhandlung ist die Form des Vortrags, wodurch eine Reihe von Urtheilen und Schlüssen mitgetheilt wird. Begreiflicher Weise paßt sie also vorzugsweise für reifere Schüler. Oft sind jedoch kurze Formeln für bestimmte Zwecke nöthig, welche auch Kindern zur Einprägung hingegeben werden müssen. Dahin gehören Regeln, Sprüchwörter, Sprüche, Denkverse. Diese sind indessen mehr zu dem Unterrichtsmittel der Wiederholung zu zählen und jedenfalls mit Sparsamkeit anzuwenden.

Eine besondere Modifikation des Vortrags ist das Diktiren resp. das Nachschreiben durch die Schüler, das gewöhnliche Unterrichtsmittel der höchsten Lehranstalten. Obwohl die Zuhörer dadurch in eine Art von Thätigkeit versetzt werden, so ist diese doch eine mechanische, und zwar wegen der Schnelligkeit der Rede in so hohem Grade mechanisch, daß das Denkvermögen nur wenig mitwirken kann. Freilich ist dem Gedächtnisse eine Stütze in dem nachgeschriebenen Heft geboten, allein diese könnte durch einen gedruckten Leitfaden weit korrekter und bequemer geliefert werden. Obgleich also die Universitätslehrer und noch gar viele anderen sich dieses Unterrichtsmittels bedienen, so muß es doch in der bisherigen Ausdehnung als unpädagogisch verworfen werden, und wird sicherlich allmählich ganz im Kredit fallen [2]). Das Diktiren für orthographische Zwecke fällt natürlich nicht unter dieses Urtheil.

Ein anderes Surrogat für den Vortrag des Lehrers ist das Vorlesen. Lies't der Lehrer ein wenngleich von ihm selbst geschriebenes Heft vor, so ist meist Gedächtnißschwäche, Aengstlichkeit oder auch Bequemlichkeit die Ursache; die Wirkung auf die Hörer aber wird auffallend vermindert durch diese Gebundenheit des Vortrags. Die Gedanken erscheinen ihrem Urheber nicht mehr angehörig, weil er sie nicht augenblicklich aus sich erzeugt. Selbst bei gutem Vorlesen schwindet Aufmerksamkeit und Theilnahme der Zuhörer viel schneller als sonst, es erzeugt sich höchstens ein todtes Wissen. Noch weniger kann das vorlesen-Lassen durch Schüler, weil dies zugleich an äußerlichen Unvollkommenheiten leidet, den Zweck erfüllen; die Zuhörer ermatten noch weit früher, und da die

Autorität des Lehrers nicht repräsentirt ist, so lös't sich sehr bald die Disziplin auf, selbst dann, wenn der Lehrer als Zuhörer anwesend ist. Ein Anderes ist das Vorlesen aus einem Buche, als Theil des Unterrichtes, worein der Lehrer mit mancherlei anderen Unterrichtsmitteln eingreift. Dies verdient schon darum die allgemeinste Empfehlung, weil der blos mündliche Vortrag nicht wohl die stylistischen Vollkommenheiten eines gebundenen haben kann. Die Poesie wäre auf andere Art gar nicht mittheilbar. Aber auch die Prosa muß auf diese Weise bisweilen vorgeführt werden, damit die Schüler die nöthigen Styl-Muster erlangen, und sich gewöhnen, mit ihrer Aufmerksamkeit einer Vorlesung zu folgen, — eine Fertigkeit, worauf großentheils die Möglichkeit der Fortbildungs-Schulen für das Volk und das weibliche Geschlecht beruht. Rhetorischer Vortrag taugt in den Unterricht nur bei feierlichen Gelegenheiten, und auch da nur kurz. Länge ermüdet, und hoher Schwung wird leicht unwahr. Was vor großen außergewöhnlichen Versammlungen noch erträglich klingt, das erscheint in der Schule als Bombast.

[1] Man unterscheidet zwischen Wort- und Sacherklärung. Die erstere sucht nur das äußere Verständniß zu ermöglichen, die andere will die Verbindungen der Vorstellungen unter einander deutlich machen. Scharf gränzt sich Das nicht gegen einander ab, doch soll sich der Lehrer entschieden das Eine oder das Andere zum Ziele setzen, damit der Erklärung nicht zuviel werde.

[2] Das Diktiren, so wie die Ausdrücke: Vorlesung halten, Kollegium lesen u. dgl. stammen aus der Zeit, als die Bücher noch selten, und manche Kenntnisse nur in dem Besitz eines einzigen Mannes waren. Das Herkommen und die Bequemlichkeit haben diese Lehrform erhalten und selbst in niedere Schulen verpflanzt, aber zu unermeßlichem Schaden des Körpers und Geistes der Jugend. Wenn sich die Lehrer mehr an fremde Lehrbücher anzubequemen verstünden, so wäre die Kostspieligkeit der Letzteren selten ein Grund, beim Diktiren zu verharren.

§. 10. Der unterrichtliche Dialog. Frage und Antwort.

Eigentlich ist es nur die Frage, welche der Lehrer als Unterrichtsmittel in seiner Gewalt hat, die Antwort ist aber deren noth-

wendige Ergänzung, und Frage ohne Antwort etwas ganz Zweckloses. Auch wird die Anregung des Lehrers, daß der Schüler seine Vorstellungen in Worte fassen und der Prüfung unterziehen solle, nicht immer gerade die Form der Frage haben, es kann ja auch aufgefordert, befohlen werden zu sprechen. Endlich wird in einem wohl organisirten Unterrichte dem Schüler selbst das Recht zu fragen nicht leicht entzogen sein. Wir fassen alle diese Beziehungen unter dem Namen unterrichtlicher Dialog zusammen.

Die Fragen des Lehrers sind entweder examinatorische oder katechetische. Durch die ersteren will er sich versichern, ob das bereits Gelehrte richtig verstanden oder dem Gedächtniß eingeprägt ist, die anderen verlangen selbstgedachte Antworten des Kindes, durch deren Kombination ihm allmählich zusammengesetztere Gedanken zum Verständniß kommen. Es versteht sich, daß beide Arten leicht in einander übergehen.

Die examinirenden Fragen sind die natürlichsten Unterbrechungen des Vortrags, weil nur dadurch die dem Fassungsvermögen des Kindes angemessenen Gruppen gebildet und sogleich, ehe andere Vorstellungen dazwischen treten, dem Gedächtniß eingeprägt werden können. Der Lehrer erhält Kenntniß von dem Zustande der Vorstellungs-Bildung in dem Lernenden, ehe diese Bildung gestört werden kann. Er kann nun hinzufügen, berichtigen, wiederholen oder sie für genügend erklären. Bei kleinen Kindern dürfen nie mehr als einige Sätze gegeben werden, ohne daß sofort ihre Einprägung und ihr Verständniß geprüft wird, nach Bedürfniß sogar mehrmals und mit gemeinschaftlichen Antworten. Wird statt des mündlichen Vortrags gelesen, so ist die Dazwischenkunft prüfender Fragen doppelt nöthig, weil sich dabei der Ausdruck noch weniger der Fassungskraft der Kinder anschmiegt, als bei dem Vortrage des Lehrers. Die Examinationsfragen müssen desto geschickter gestellt sein, je schwächer noch das Fassungsvermögen des Lernenden ist. Freilich darf sich der Lehrer nicht begnügen, solche Fragen zu stellen, welche schon das Wesentliche der Antwort enthalten und nur eines Wortes zur Ergänzung bedürfen, oder worauf mit Ja oder Nein erwidert wird, besonders nicht: Habt ihr verstanden? Wißt ihr? Nicht wahr? Alles Dies gibt keine sichere Einsicht in

das Wissen des Kindes, läßt dasselbe in geistiger Passivität, und führt überdies leicht zur Täuschung. Man bestehe auf vollständigen, präzisen, verständlichen Antworten. Läßt man auch nur in einem vollständigen Satze antworten, statt mit einem Worte, so fällt dem Kinde wenigstens die ausdrückliche Wiederholung zu. So verwerflich die Antworten sind, wobei das Kind fast nur mit dem Kopfe zu nicken oder zu schütteln hat, so ist es doch pedantisch, dieselben gänzlich und mühsam zu meiden. Als Einleitung in andere Fragen stehen sie oft sehr natürlich und können nur mit Zwang umgangen werden. Examinatorische Fragen müssen rasch auf einander folgen, der Schüler soll, wenn er gut aufgefaßt hat, seine Antwort parat haben, nicht erst sich lange besinnen. Bei katechetischen Fragen muß man ihm mehr Zeit lassen, doch auch nicht soviel, daß er in dumpfes Sinnen, die übrigen aber in Zerstreuung verfallen. Alle Schüler müssen bei dem Fragen zugleich aufgefordert, und doch muß in der Regel jede Frage an einen einzelen, genau bestimmten Schüler gerichtet sein, und jede folgende in der Regel an einen andern. Der ganze Schülerkreis muß durch die Fragen in Spannung und Bewegung erhalten werden. Keiner darf sich sicher wissen; bald muß ihn eine Frage treffen, wo er es am wenigsten erwartete, bald hat er die Antwort eines Anderen zu verbessern, fortzusetzen, bald zu wiederholen, bald muß die Gesammtheit taktmäßig antworten. Antworten solcher Schüler, an welche die Frage nicht gerichtet war, soll der Lehrer in der Regel nicht dulden. Kleine Kinder mögen lieber vorläufig ein Zeichen geben, daß sie Etwas zu wissen glauben. Ueber das Kindesalter hinaus gebraucht, wird dies freilich lächerlich oder artet in eine Sucht, sich bemerklich zu machen, aus. Darum soll aber allerdings auf die Vortheile des Dialogs auch bei älteren Schülern nicht verzichtet werden. Für alle Arten von Fragen ist es Bedingung, daß sie der Bildung einer richtigen Antwort möglichst günstig seien. Die Frage muß also deutlich, bestimmt und den Kräften des Schülers angemessen sein [1]). Fehlt die erste Eigenschaft, so kann das Kind, weil es die Frage nicht richtig aufgefaßt hat, entweder gar nicht, oder nur unrichtig antworten. Ist die Frage unbestimmt, so wird vielleicht wahr, aber nicht zweck-

mäßig geantwortet; es geht Zeit verloren, und es kommen leicht fremde Vorstellungen dazwischen. Unangemessene Fragen sind entweder zu leicht, und nehmen dann die Kraft nicht hinreichend in Anspruch, ziehen eben dadurch Nebengedanken herbei; oder sie sind zu schwer, schlagen darum die Freudigkeit nieder, verderben die Zeit, ohne Fortschritte zu erzeugen. Um richtige Fragen, sowohl examinatorische als katechetische zu stellen, muß der Lehrer nicht nur seinem Gegenstande vollkommen gewachsen sein, sondern denselben auch klar und bereit vor seinem Geiste haben. Die Geistesgegenwart darf ihn keinen Augenblick verlassen. Solange er noch selbst mit Schwierigkeiten des Erinnerns oder Denkens zu kämpfen hat, kann er sich unmöglich, wie es doch geschehen müßte, in den Geist des Schülers versetzen und seinen Stoff darnach zubereiten. Fest ausgearbeitete, vielleicht schriftliche Fragen für mündliche Antworten sind höchstens Anfängern im Unterrichten zu erlauben, die Gebundenheit des Geistes entzieht einem solchen Dialoge das Leben. Aber allerdings bedarf es sorgfältiger Vorbereitung des Lehrers auf jeden Dialog, wenn er nicht viele vergebliche, unangemessene und mißverständliche Fragen thun will. Die Probe auf diese Vorbereitung ist der Erfolg. Gehen die Antworten rasch und richtig von statten, zeigt sich Freudigkeit unter den Schülern, offenbaren ihre Antworten Theilnahme der ganzen Seele an dem Gespräch, dann ist es als gelungen zu betrachten.

Fehlerhaft gewählte Fragen (Was der Lehrer aus der Antwort erkennt) hat er sofort zu verbessern dadurch, daß er die undeutlichen in deutlichere Form bringt, die unbestimmten bestimmter faßt, die allzu leichten als eine Stufe für schwerere benutzt, die allzu schweren in mehrere leichtere zerlegt. Natürlich treten alle diese Fälle seltener bei dem Examiniren als beim Katechisiren ein. Weiß sich auch der Fragende zu helfen, der Fehler ist immer gemacht, Zeit und Kraft verloren. Deßhalb ist es thöricht sich auf eine Katechisirkunst etwas einzubilden, die großentheils in Verbesserung von Mißgriffen besteht. Insbesondere gilt dies von den sogenannten Hülfsfragen. Sie sollen durch Einschiebung leichterer Mittel-Ideen zur Beantwortung der Hauptfragen helfen. Es gehört aber viel Besonnenheit und Klarheit dazu, dieselben sogleich,

wenn die erste Frage fehlschlägt, zur Hand zu haben, keine Pause eintreten zu lassen, und doch nicht unzweckmäßig, insbesondere nicht weitschweifig zu fragen. Besser ist es in vielen Fällen, geradezu (durch Vortrag) zu lehren und von den Kindern nur die Wiederholung und Einprägung zu verlangen, als mit ungeschickten oder schwierigen Fragen die Geduld der Kinder zu ermüden. Ueberhaupt ist bei der examinatorischen und noch vielmehr bei der katechetischen Frage immer auf die Schwäche der Kinder Rücksicht zu nehmen. Auch bei scheinbar längst Bekanntem hat man immer noch vorauszusetzen, daß Dies oder Jenes nicht aufgefaßt oder behalten worden sei. Vollends bei der katechetischen Frage ist es ganz unpädagogisch, Vorstellungen aus den Kindern herausexaminiren zu wollen, welche entweder ohne vorausgegangenen Unterricht zu besitzen, unmöglich sind, oder wenigstens weit größere Reife des Verstandes und weit längere Zeit zum Nachdenken erfordern. Historisches kann überhaupt nicht in dem Geiste des Lernenden selbst erzeugt, sondern nur von Außen hineingebracht werden. Man kann also wohl auf historischer Grundlage die Kinder zum Denken anregen, also über einen dem Gedächtniß hinlänglich anvertrauten Stoff moralische und logische Betrachtungen in katechetischer Form anstellen, aber der Stoff selbst muß anders und vorher mitgetheilt sein.

[1] Der deutlichen Frage entspricht die deutliche Antwort, auch selbst äußerlich durch lautes accentuirtes Sprechen. Die Bestimmtheit der Antwort läßt sich durch ergänzende Fragen oder auch durch Wiederholung erreichen. Die Angemessenheit der Frage zeigt sich gewöhnlich in der Richtigkeit und Raschheit der Antwort. Das Drängen des Fragenden auf eine gute, oft auch nur laute Antwort hat selten den gewünschten Erfolg. Sobald Kinder eingeschüchtert werden, leisten sie desto weniger. Tadeln, Drohen ist in dem Dialoge nicht an seinem Platz.

§. 11. Die Aufgabe.

Die Frage ist schon eine Art von Aufgabe; gewöhnlich nennt man aber erst positivere Aufforderungen der Schüler zu einer bestimmten Leistung Aufgaben. Die Aufgaben sind sowohl dem Ge-

genstande als der Ausführung nach von der verschiedensten Art. Bald werden sie auf der Stelle gelös't, bald erst in einer anderen Lehrstunde, in der Schule oder zu Hause, bald mündlich, bald schriftlich, bald wenden sie sich lediglich an das Gedächtniß, bald an ein körperliches oder sinnliches Vermögen, bald an den Verstand. Ohne Aufgaben würden die Schüler nicht zur Selbstthätigkeit geweckt, der Lehrer würde sich nicht überzeugen können, auf welchem Standpunkte der selbständigen Thätigkeit die Schüler stehen, er würde die Lücken ihres Wissens nicht ausfüllen, die Irrthümer nicht berichtigen können. Wegen dieser Wichtigkeit der Aufgaben ist es nöthig, sie regelmäßig in den Unterricht einzuführen. Der Lehrer muß glauben, seinen Gegenstand noch nicht beendigt zu haben, wenn die Schüler nicht Uebungs- und Prüfungs-Aufgaben darüber gelös't haben. Und bei allen geeigneten Stoffen können diese Aufgaben auch häusliche werden, besonders zur Wiederholung. Schon aus dem Grunde soll man sie nicht vergessen, damit der Schüler sich zum voraus seiner bevorstehenden Pflichten erinnere, nicht durch den Unterricht gewissermaßen überrascht wird. Man sieht daraus, daß Aufgaben niemals und für keine Gattung des Unterrichtes fehlen können, daß sie bei den Fertigkeiten das vorherrschende Unterrichtsmittel sind, und daß sie jedenfalls mit der Belehrung abzuwechseln haben. Vieles, was von der Frage gesagt ist, gilt auch von der Aufgabe; sie muß, wie jene, deutlich, bestimmt und angemessen sein. Es gibt Lehrer, welche die Kinder heftig tadeln über Unvollkommenheit der Leistungen, während sie dieselbe doch durch die Unvollkommenheit ihrer Aufgabe verschuldet haben. Oft wird gelegenheitlich, mit flüchtigen Worten und ohne pädagogische Berechnung eine Aufgabe gegeben; kein Wunder, wenn sie gar nicht, oder verkehrt ausgeführt wird. Die aufgäblichen Anforderungen an kleine Kinder muß man nicht blos selbst mehrmals wiederholen, sondern auch wiederholen lassen, und kann gar nicht bestimmt genug ausdrücken, Was man eigentlich verlangt. Unbegränzte Aufgaben stellen heißt die Schüler in Versuchung führen; der Lehrer muß besser wissen als sie, wie Viel oder wie Wenig er ihnen zumuthen darf. Es ist ja durch die Begränzung nicht gehindert, daß der Schüler einmal vorausarbeite.

Ja er kann geradezu zu solchen außerordentlichen Fleißes-Proben ermuntert werden. Sonst aber taugt es nicht, weder für Gesundheit, noch für Fortschritte, noch für Ordnungsliebe, wenn die Vorbereitung für längere Unterrichts-Perioden auf einmal gemacht wird und nachher eine lange Schlaffheit eintritt. Angemessen sind die Aufgaben gewiß nicht, vor welchen die Schüler zurückschrecken, welche sie gern aufschieben, aber auch die nicht, welche ihnen nicht der Mühe werth scheinen. Eine Lösung, welche von Fehlern starrt, kann dem Kinde unmöglich Freude machen, es lernt auch Nichts für die Zukunft daraus. Es soll in der Aufgabe selbst einen Schritt zu seiner Vervollkommnung erkennen, also ihre Lösung als ein sichtbares Resultat seiner Anstrengung. Jedenfalls ist es rathsam, dem Umfang nach Wenig aufzugeben, und auf desto sorgfältigere Leistung zu dringen; die schnelleren Fortschritte werden sich von selbst einstellen, wenn die Kräfte gewachsen sind. Um aber sicher zu gehen, daß Nichts mißverstanden, die ganze Arbeit nicht verfehlt wird, muß jede Aufgabe vorbereitet sein. Nicht der Schüler hat die erste Vorbereitung zu treffen, sondern der Lehrer. Dieser muß den zu lernenden Stoff so behandeln, daß an einer selbständigen Auffassung desselben durch den Schüler nicht mehr zu zweifeln ist. Soll auswendig gelernt werden, so muß das dazu bestimmte Stück vorher so erklärt sein, daß ein mechanisches Einpfropfen nicht mehr möglich ist; selbst die Schönheit des Vortrags muß vorher geübt sein, damit sich nicht erst die Fehler festsetzen. Der schlechte Leseton und die Eintönigkeit bei dem Hersagen von etwas Memorirtem rührt großentheils daher, weil die Lehrer solche Aufgaben nicht vorzubereiten pflegen, und erst korrigiren, wenn es zu spät ist. Wie würde eine musikalische Uebung ohne vorausgegangene Vorbereitung durch den Lehrer gelingen! Die Hülflosigkeit der Schüler bei den gewöhnlichen stylistischen Aufgaben ist bekannt. Präparirt ihnen aber der Lehrer den Stoff, hält er ihnen Muster für die Form vor, ehe es zur Ausarbeitung kommt, hat er außerdem die früheren Stufen nicht übersprungen, dann wird diese Verlegenheit aufhören. Selbst die scheinbar mechanischen Aufgaben, die bloßen Nachahmungen gewinnen an Leichtigkeit und Interesse durch vorbereitende Anleitung.

Doch verschlinge darum weder Vorbereitung noch Anordnung der Aufgaben viel Zeit. Die Aufgaben, welche unter den Augen des Lehrers gelös't werden, müssen im Verhältniß zu der gegebenen Zeit stehen. Nichts ist unbefriedigender, als eine ungelös'te, unvollendete Aufgabe. Deßhalb muß der Lehrer nicht blos die Fähigkeit seiner Schüler genau kennen, sondern auch die darauf verwendbare Zeit. Um den Schülern Freude an ihren Arbeiten zu schaffen und zu erhalten, lasse man dieselben auch äußerlich nett und sorgfältig ausführen. Schriften, Zeichnungen, welche rein gehalten und gut ausgestattet sind, gefallen nach Jahren noch und erneuern die Liebe zum Lernen. Dagegen werden äußerlich nachlässig behandelte Arbeiten auch gern ihrem Inhalte nach gleichgültig. Günstig ist auch, wenn die Aufgabe eine in sich abgeschlossene, übersichtliche ist, welche für sich Bedeutung hat und nicht etwa blos in der Schule gilt. Eine zu ausgedehnte Aufgabe, deren Ende auszubleiben scheint, ermüdet auch die willigste Kraft. Da die Aufgaben den Kräften der Kinder angemessen sein sollen, diese aber auch bei möglichst vollkommner Einrichtung einer Klasse doch nicht ganz gleich sein werden, so ist Vorkehrung zu treffen, daß die nämliche Aufgabe etwas stärkeren oder schwächeren Fähigkeiten zugleich genüge. Betrifft der Unterschied blos die zur Vollendung der Aufgabe nöthige Zeit, so gewöhne man, wenn es nur wenige Minuten ausmacht, Die, welche vorausgeeilt sind, zur Geduld und Stille. Man kann mit Recht von Jedem, der in einer Gesellschaft wandert, verlangen, daß er auf seine Reisegefährten warte. In diesem Punkte wird nach zwei Seiten gefehlt. Einige Lehrer lassen ihre gereifteren Schüler Viertelstunden lang beschäftigungslos sitzen, weil die schwächeren ihre Aufgabe noch nicht vollendet haben und ohne diese nicht weiter geschritten werden kann. Strenge Disziplin hält sie wohl in Stille, aber die Lust zum Lernen muß nothwendig schwinden; schlimme Gedanken steigen auf, der Fortschritt ist gelähmt. Andere Lehrer gestatten dem eilfertigsten und darum vielleicht mittelmäßigen Arbeiter, sobald er die Lösung gefunden zu haben glaubt, diese sogleich zu verkündigen, die Uebrigen in ihrer Thätigkeit zu stören, oder gar die ganze Arbeit für beendigt zu erklären. Dies schadet dem Schnellen, wie dem Langsamen. Jenen

macht es eitel, vorlaut, ungeduldig; diesen gleichgültig, unlustig; der Gemeinsinn der Klasse geht verloren. Sind jedoch die Differenzen zu groß, so setze man der Aufgabe der Gereifteren noch eine Schwierigkeit zu, sei es in dem Umfang oder in der Art der Arbeit. Für den schlimmsten Fall müssen Zwischen-Aufgaben bereit sein. Allzu verschiedene Aufgaben zu gleicher Zeit taugen nicht, selbst wenn die Abstufungen in der Befähigung der Schüler sehr bedeutend wären, weil sie weder hinlänglich erklärt, noch auch korrigirt werden können. So ist es auch mit den von den Schülern selbst gewählten. Als Abwechselung und Ermunterung mag Das dienen, aber Regel darf es nie werden, da nur der Lehrer genau das Bedürfniß und die Kraft seiner Zöglinge kennt. Auch die häuslichen Aufgaben, obgleich unerläßlich, haben doch große Bedenken gegen sich. Man verlangt, wenn auch nicht Aufsicht und Anleitung, doch Begünstigung derselben von Seiten der Eltern. In der Volksschule ist aber diese Voraussetzung meistens unrichtig, und auch in den höheren Schulen nicht so zuverlässig, wie man wohl anzunehmen geneigt ist. Oft verdrängt häusliche Störung den Fleiß des Kindes zur rechten Zeit, und ist einmal diese vorüber, so tritt Flüchtigkeit und Zerstreutheit an die Stelle. Die Arbeit wird entweder gar nicht, oder leichtfertig gemacht; oder es mischen sich unberufene Personen in die Arbeit des Kindes, helfen Zuviel oder auf verkehrte Weise; die selbständige Thätigkeit des Kindes wird gehemmt, der Lehrer über seine Leistungen getäuscht. Darum, Was in der Schule selbst unterrichtet werden kann, verweise man nicht in die Privat-Aufgaben. Es sind immer, wenn nicht unvollkommnere, doch unsichrere Produkte des Unterrichtes, welche von dem Lehrer nicht durchaus kontrolirt sind. Uebermäßige häusliche Aufgaben charakterisiren gar häufig den ungeschickten oder bequemen Lehrer, welcher die Schwierigkeiten gern von sich ab und auf die Schüler wälzt. Wer nicht gern straft, auch nicht zu außerordentlichem und meistens verwirrendem Nachhülfe-Unterricht Anlaß geben will, der thue die Hauptsache in der Schule. Auch in der Schule ist es nöthig aufzusehen, daß nicht eines der Kinder für das andere denke und arbeite. Gewisse wechselseitige Nachhülfe ziehe der Lehrer

gleich in seinen Plan, die übrige schneide er ab. Je scharfsichtiger sich der Lehrer in der Entdeckung von Unterschleifen zeigt, desto seltener werden diese vorkommen und desto weniger wird sie der Schüler für nöthig halten. Gelungene List regt zu neuen Versuchen an. Die Aufgaben, welche wirklich außer der Unterrichtszeit gelöſ't zu werden verdienen, müssen allseitig vorbereitete sein, bei deren Lösung der Schüler keinerlei fremder Hülfe mehr bedarf; also hauptsächlich Wiederholungen, Einübungen u. s w. Erst bei sehr selbständigen Schülern darf auf Mehr gerechnet werden. Insbesondere kann dann häusliche Vorbereitung in dem Umfange verlangt werden, daß der Lehrer nur noch die Resultate derselben verbessert, einzele Dunkelheiten auflöſ't und Erklärungen hinzufügt. Doch auch hierbei findet leicht Täuschung statt, und der Lehrer kann nicht umsichtig genug verfahren. Wie es aber immer sonst mit den häuslichen Aufgaben gehalten wird, so bestehe man auf pünktlicher Einlieferung. Das Hinausschieben bringt in keinem Falle Vortheil, schafft aber Hindernisse und üble Gewohnheit.

§. 12. Beurtheilung der Leistungen des Schülers.

Die Leistung des Schülers auf die Frage ist die Antwort, die auf die Aufgabe bald ein Hersagen eines auswendig gelernten Stücks, bald eine schriftliche Darstellung von Gedanken, bald die Lösung eines Problems, bald die Einübung einer Fertigkeit. Alles Dies bedarf der Beurtheilung des Lehrers, wenn die daran haftenden Unvollkommenheiten sich nicht wiederholen und festsetzen, und wegen der vermeintlichen Vollkommenheit den Schüler auch noch zur Eitelkeit verleiten sollen.

Bei der Antwort ist nöthig, daß sie hinreichend laut und deutlich gesprochen werde; ist Dies von dem Kinde vielleicht wegen Schüchternheit nicht zu erlangen, dann hat der Lehrer sie zu wiederholen oder von Andern wiederholen zu lassen, um wenigstens allgemeine Aufmerksamkeit zu erhalten. Mittel gegen das leise Sprechen der Kinder sind: liebevoller Ton des Lehrers selbst, Entfernung alles Abschreckenden, öftere Wiederholung der nämlichen Antwort, so daß die Kinder es nur noch mit der Aussprache zu thun haben,

vorausgehende Erinnerung, laut zu sprechen, statt nachträglichen Tadels, endlich Zusammensprechen der Kinder, wodurch das einzele mit fortgezogen wird. Dagegen ist es eine widerliche Gewohnheit vieler Lehrer, alle Antworten oder deren letzte Wörter nachzuhallen, ehe weiter gegangen wird. Wenn auf eine Frage gar keine Antwort erfolgt, so ist die Letztere in der Regel nicht durch hartnäckiges Daraufbestehen zu erzwingen, sondern entweder durch Richtung der nämlichen Frage an andere Schüler, oder durch Abänderung derselben zu erzielen. Erfolgt dagegen eine richtige Antwort, so ist dieselbe nicht durch ausdrückliches und weitläuftiges Lob zu preisen, sondern unverweilt so einzuprägen, daß sie Eigenthum Aller und Grundlage des Weiterschreitens werde. Die Antwort des Einen dient ja, sofern sie mit der Vorstellung des Lehrers übereinstimmt, zur Belehrung Aller. Am meisten machen die irrigen Antworten zu schaffen. Zuvörderst muß man unterscheiden zwischen den aus Unachtsamkeit falschen, denen aus Mißverstand und aus verkehrtem Urtheil. Die ersten sind entweder ganz kurz und ernst zu verbessern, oft selbst mit Tadel zu belegen. Keinen Falls ist Gelächter der Mitschüler zu dulden, welches die Aufmerksamkeit auf längere Zeit stört, und das Ehrgefühl verletzt oder abstumpft. Ist falsches Verständniß der Frage Ursache, so ist dieselbe zu wiederholen, nöthigen Falls zu erläutern, und dann eine neue Antwort zu erwarten. Wäre das Kind ein besonders schwaches, und wäre darum Aufenthalt zu besorgen, so kann man sich einstweilen auch an andere wenden und abwarten, ob das zuerst gefragte sich nicht durch längeres Besinnen zurecht findet. Künstlicher ist die Verbesserung des in der Antwort gelegenen falschen Urtheils. Der Lehrer hat die Quellen des Irrthums aufzudecken und die Schüler dadurch selbst zur Widerlegung anzuleiten. Dies ist aber keine leichte Aufgabe, auch wenn man Zeit genug dazu hat; wie viel schwieriger, wenn die Widerlegung auf der Stelle geschehen muß. Die meisten Lehrer lassen sich auf den Irrthum des Kindes gar nicht näher ein, und haben es für den Augenblick dadurch bequemer, allein für die Bildung des Kindes ist dadurch wenig gesorgt. Freilich darf eine solche verbessernde Prozedur nicht zu lange währen, damit nicht etwa die übrigen Schüler ungeduldig

werden. Hülfsfragen werden allerdings eines der geeignetsten Mittel sein, um das Kind zur Verbesserung seines Irrthums hinzuleiten; doch nicht das einzige. Es kann auch Anschauung oder Vortrag eintreten, oft auch eine Aufgabe, wodurch die irrige Behauptung geprüft wird. Das unzureichendste Mittel ist meistens die bloße Appellation an das Nachdenken oder ein absprechendes: falsch! vielleicht auch mit Scheltworten verbunden. Ist aber das Richtige auf irgend eine Weise gefunden, so muß es nun auch zu allgemeiner Einprägung vorgehalten, gewissermaßen als Resultat der gemeinschaftlichen Thätigkeit verkündigt werden. Die Schüler müssen sich bewußt werden, daß durch genauere Untersuchung Irrthümer abgelegt werden, und das Wahre gefunden wird. Und zwar muß ein solches Resultat, weil es auch sittlich wichtig ist, mit noch größerer Exaktheit ausgesprochen, vielleicht gemeinschaftlich gesprochen werden, als gewöhnliche Antworten. Manche Lehrer halten eine Art von Abstimmung. Sie fragen andere Schüler: Was meinst Du? bis das Richtige getroffen ist, und beloben vielleicht noch den glücklich Rathenden. Wie bei falschen Tönen in der Musik, muß man bei Irrthümern nicht zu lange verweilen, die Anschauung nicht verwöhnen. Die Wahrheit kann nicht leicht zuviel wiederholt werden, langes Betrachten des Irrthums söhnt mit demselben aus.

Die Gedächtniß-Aufgaben werden desto weniger nachträgliche Berichtigung bedürfen, je besser sie vorbereitet und je angemessener sie den Kräften des Schülers waren. Hat der Lehrer Beides gehörig besorgt, so darf er aber auch Exaktheit in der Reproduktion verlangen. Je weniger Nachsicht man gleich anfangs gebraucht hat, desto leichter wird die Genauigkeit bei späteren wachsenden Aufgaben werden. Aber man verlange kein wörtliches Memoriren, wo die Sache es nicht fordert, damit man durch übertriebene Gewöhnung daran die freie Bewegung des Geistes nicht lähmt. Ist eine Aufgabe für das Sach-Gedächtniß gestellt, so nehme die Beurtheilung auch diesen Gesichtspunkt an, und frage nach der Festigkeit der Ideen-Assoziation, nicht der Wort-Assoziation. Eine Frage für den beurtheilenden Lehrer ist, ob er Fehler bei dem Hersagen einer Gedächtniß-Produktion sogleich oder am

Schlusse des Ganzen verbessern soll. Es kommt darauf an, wie bedeutend der Fehler ist. Stört er den Sinn oder Zusammenhang, so darf mit der Verbesserung nicht gezögert werden; im anderen Falle warte man einen passenden Abschnitt ab, bei älteren Schülern auch wohl die Vollendung des Ganzen. Denn Unterbrechung verleidet dem Kinde seine Arbeit. Es nimmt lieber Tadel am Schlusse an, als Zerstücklung seiner Leistung durch eingeschobene Verbesserung. Am allerwenigsten taugt plötzliche Unterbrechung, wenn das Gefühl betheiligt ist, selbst das Nachhelfen unterbleibt dann besser, wenn die Zeit das wieder-von-vorn-Anfangen erlaubt. Abbrechen mitten in einem Satze dulde man in keinem Falle. Gut ist es immer, besonders wo auch die Art des Vortrags zu beurtheilen ist, wenn der Lehrer das memorirte Stück selbst musterhaft vorträgt; Dies ersetzt viele kritischen Bemerkungen, sowie überhaupt ins Einzele gehende Vergleichung mit einem fehlerfreien Musterbilde die beste Korrektur ist. Da das Abhören des Memorirten bei zahlreichen Schulen nicht blos eine Plage des Lehrers, sondern auch ein die Aufmerksamkeit der Schüler abschwächender Mechanismus ist, so führe man es auf ein erträgliches Maaß zurück, theils durch Ermäßigung der Aufgaben selbst, theils durch eine Auswahl unter den abzuhörenden Schülern, theils durch Zuziehung der Schüler zur Korrektur. Eine Frage bei allen mündlichen Beurtheilungen, deren viele natürlich auch in Prüfungen übergehen, ist die Reihenfolge, in welcher die Schüler ihr Pensum hersagen sollen. Darf eine hergebrachte Reihe eingehalten werden, oder soll Willkür herrschen? Bei einer kleinen Schülerzahl lösen sich diese Schwierigkeiten von selbst. Da können alle abgehört werden, ohne daß die Zeit fehlt, oder Ueberdruß entsteht; die Reihenfolge ist ziemlich gleichgültig, nur daß man zur Schärfung der Aufmerksamkeit und Prüfung der Gewissenhaftigkeit doch vielleicht auch einmal von dem Gewohnten abspringt. Wächs't aber die Zahl einigermaßen, dann sind Auskunftsmittel nöthig. Die Auswahl muß in der Weise getroffen werden, daß jeder Schüler erwarten muß, aufgefordert zu werden, daß er also zu keiner Zeit sicher ist. Willkür braucht deßhalb nicht einzutreten, der Lehrer muß nur seinen Leitfaden nicht merken lassen, auch immer nach

dem augenblicklichen Bedürfnisse der Erregung der Aufmerksamkeit u. s. w. Abänderung treffen. Oft können sich auch mehrere Schüler rasch ablösen, überhaupt die Aufgabe auf möglichst viele Schüler vertheilt werden, wodurch die Spannung erhalten wird.

Schriftliche Arbeiten können ebenfalls mündlich korrigirt werden, ja die mündliche Korrektur muß bei jüngeren Schülern die schriftliche jedesmal begleiten, weil sonst auf Einprägung derselben nicht sicher genug gezählt werden darf. Es gibt Lehrer, welche mit unermeßlichem Fleiße die schriftlichen Arbeiten ihrer Schüler mit rother oder schwarzer Dinte korrigiren, und doch gar keine Fortschritte bewirken. Die Ursache ist, daß sie nicht die erforderlichen Mittel anwenden, um die Schüler zur sorgfältigen Durchlesung ihrer Korrektur anzuhalten. Die Hauptsache bleibt doch immer die Verminderung der Fehler, nicht ihre Konstatirung. Das Aufschreiben derselben, das Certiren nach denselben sind Maaßregeln von weit zweifelhafterem Werthe, als das Durchsprechen der korrigirten Arbeit. Die schriftliche Korrektur kann sich der Zeichen statt der Worte bedienen, es kann ein kleines, nur nicht gerade vorher bestimmtes Stück korrigirt werden, während das Ganze nur im Allgemeinen besprochen wird. Unkorrigirt darf in der Regel keine Leistung des Schülers bleiben; er muß wenigstens an der Beurtheilung fremder Leistungen Etwas für die Verbesserung seiner eignen lernen. Zu diesem Zweck muß jede Beurtheilung hinlängliche Oeffentlichkeit haben, um von Allen benutzt zu werden, welche die gleiche Aufgabe hatten, und so gehalten sein, daß sie nicht blos individuelles Interesse berührt. Unter dieser Bedingung ist es dem Lehrer wohl erlaubt, von der speziellen Korrektur jeder einzelen Arbeit abzustehen, und einige Leistungen als Repräsentanten der übrigen gelten zu lassen. Nur dürfen dieser nicht allzu wenige sein, auch darf, gleichwie bei dem Hersagen, nicht eine den Schülern voraus bekannte Auswahl stattfinden.

Da von einer Korrektur Exaktheit und Zuverlässigkeit erwartet wird, so darf der Lehrer absichtslos keine Fehler passiren lassen, wohl aber darf er von einer ganzen Gattung einstweilen absehen, indem er die Aufmerksamkeit des Schülers zuvörderst nur auf eine Seite der Arbeit lenken und nicht durch zuvielerlei Be=

merkungen zerstreuen will. Diese Art pädagogischen Vorbehalts kommt in sehr vielen Beziehungen vor. Der Lehrer lenkt die Fassungskraft auf einen Hauptpunkt, und stellt alle übrigen Rücksichten einstweilen in den Hintergrund, bis jenes erste Hinderniß beseitigt ist. Darf die Unrichtigkeit oder Ungenauigkeit nicht ganz unberücksichtigt bleiben, weil sonst Verwöhnung entstehen könnte, so geschehe die Verbesserung so kurz und unmittelbar als möglich (faktisch). Es ist eine der gewöhnlichsten, aber deßhalb um Nichts löblichere Verirrung der Lehrer, daß sie Alles auf einmal vervollkommnen wollen. Nicht um es sich bequem zu machen, sondern weil er weiter sieht als Andere, muß der Lehrer immer denken: morgen ist auch noch ein Tag. Immer nur eine Schwierigkeit auf einmal, aber in dem Verfolg des Unterrichtes alle nach einander.

Bei allen Arten von Beurtheilungen ist des Lehrers Pflicht Humanität; er darf keinen Schüler durch bittern oder übermäßigen Tadel kränken. Theils muß er sich in den meisten Fällen ja auch einige Schuld an den schwachen Leistungen zurechnen, theils darf er, um die Lernfreudigkeit zu erhalten, auch die schwächste Leistung nicht ohne Hoffnung verwerfen. Unzeitiges Lob ist freilich ein fast noch größerer pädagogischer Mißgriff, zumal wenn sich gar Partheilichkeit hineinzumischen scheint; allein für den nächsten Erfolg schadet viel Tadel oder gar Spott noch mehr. Die Mithülfe einiger Schüler bei der Beurtheilung der Leistungen anderer ist eine zu wichtige Frage, als daß sie nicht besonders behandelt werden sollte.

[1] Kennt der Lehrer seine Kinder ganz genau, und besitzt er Besonnenheit genug, so müßte er jede Frage, welche der Zusammenhang des Stoffs fordert, nach ihrer Leichtigkeit oder Schwierigkeit gerade an den rechten Schüler bringen. Allein es ist kaum möglich, Dies auszuführen, ohne andere Rücksichten, z. B. die des raschen Fortschreitens, aufzuopfern; und man muß sich deßhalb mit einer annähernd passenden Vertheilung der Fragen begnügen.

§. 13. Die Wiederholung.

Die Wiederholung vertritt hier alle Mittel der Einprägung. Denn ein altes Sprüchwort sagt, die Wiederholung sei die Mutter

der Kenntnisse, und Dies bestätigt sich aller Orten und unter allen Umständen. Nur der Erwerb dauernder Vorstellungen kann Etwas nützen, und diese Dauer ist ohne Wiederholung nicht zu erzielen. Aber die Wiederholung entbehrt des Reizes der Neuheit, und wird deßhalb den Schülern und gemeiniglich noch weit mehr dem Lehrer zum Ueberdruß [1]). Auf diese Schwierigkeit hat man also bei allen Arten der Wiederholung Rücksicht zu nehmen. Bei jüngeren Schülern ist die Wiederholung auf der Stelle unentbehrlich und in der That mehr für den Lehrer als für die Schüler ermüdend. Man rechne ja nicht auf Erfolg, wenn man einem Kind irgend Etwas nur ein einziges Mal vorsagt. Nur das Interessanteste wird so vielleicht und nur von den fähigsten Kindern festgehalten. Die Regel fordert wiederholtes Nachsprechen. Denn das bloße Hören prägt fast nie zuverlässig ein. Das Memoriren ist eine selbstthätige Wiederholung des Lernenden bis zum wörtlichen Festhalten einer Vorstellungsreihe. Der Lehrer darf dies Unterrichtsmittel nicht ganz dem Belieben der Schüler anheim geben, sondern muß darauf vorbereiten, Erleichterungen verschaffen, die vortheilhafteste Weise zeigen. Sonst schleichen sich leicht Verbildungen ein und die Kraft und Geduld des Kindes wird ohne Noth verbraucht. Die nachfolgenden, befestigenden Wiederholungen werden am besten periodisch eingerichtet. Sind die Perioden geschickt gewählt, so wird die Wiederholung nicht allzu lästig werden, und die Befestigung des Gelernten durch die dazwischen geschobene Ruhe um so zuverlässiger sein. Bei kleinen Kindern müssen die Repetitions-Perioden von kürzerer Dauer sein, als bei älteren. Oft ist selbst der Tag ein zu langer Zeitraum, man muß Vormittags und Nachmittags wiederholen; bald jedoch genügt die tägliche Erinnerung an das errungene Wissen oder an die bestehende Ordnung. Mit zunehmender Kraft ist es die wiederkehrende Lektion, sei es einmal oder mehrmals in der Woche, wo die nächste Repetition stattfindet. Daneben muß aber noch eine weitere übersichtliche eingeführt sein, am besten monatlich; doch bei erwachseneren Schülern auch wohl ohne Zeit-Bestimmung, sondern nach den Abschnitten des Inhaltes sich richtend. Immer aber sollte der Ablauf des ganzen Kursus, auch ohne Rücksicht auf etwaige öffentliche Prüfung, nie ohne Wie-

derholung des Ganzen vorübergelassen werden. Um die Wiederholung Dessen, was wörtlich und der Reihe nach unabänderlich fest steht, leichter und vielseitiger nützlich zu machen, sollte bei jeder Wiederkehr ein etwas verschiedener Gesichtspunkt genommen werden, damit mindestens der Verstand neben dem Gedächtnisse beschäftigt werde. Man verlasse die gewöhnliche Reihe, und setze eine selbst-gewählte; man fasse die Uebergänge und sonstigen Schwierigkeiten einzel ins Auge; man verändere den Ausdruck, setze einen einzelen Fall statt des Allgemeinen, oder umgekehrt. Bald finde man die Hauptsachen heraus, bald verlange man eine Einzelheit wörtlich zu wissen. So wird ein geistiges Spiel daraus, das den Ueberdruß verscheucht. Wenn es unmittelbare Mittheilungen des Lehrers an die Schüler sind, so hüte er sich jedoch vor allzu großer Veränderlichkeit derselben. Was dem Erwachsenen trotz verschiedener Form als Eins erscheint, steht dem Kinde noch getrennt da, und muthet man ihm dennoch zu, es für Eins zu nehmen, so wird der ganze Gegenstand ein verschwimmender. Definitionen, wo solche überhaupt statthaft sind, praktische Formeln, bei deren Anwendung man nicht Zeit zu längerem Nachdenken zu haben pflegt, also auch Paradigmata, sind besonders vor dieser Verschwimmung zu bewahren. Ueberhaupt kann die Repetition der Schrift nicht wohl entbehren, wenn sie nicht ins Unsichere und gerade darum ins Langweilige gerathen soll. Dies ist der Hauptgrund, warum der Lehrer einen festen Leitfaden für seinen Unterricht benutzen sollte. Aller extemporirte, nicht an seinem bestimmten Orte wiederzufindende Unterricht ist mangelhaft; er verschwimmt, und um so mehr, je jünger die Schüler sind [2]). Gedächtnißhülfen aller Art sind dem Lehrer zu empfehlen, wenn auch die eigentliche Gedächtnißkunst für die Anwendung in Schulen leicht zu weitläuftig sein dürfte. Uebersichtliche und anschauliche Darstellung, selbst mit Abbildungen, dient dem Gedächtniß. Symmetrie, Takt, Reim, Anschluß an bereits fest eingeprägte Reihen. Aehnlichkeit mit bekannten Vorstellungen, Kontraste, mitunter sogar Scherze. Auch Spiele der Kinder können ihre Richtung auf Wiederholung, auf Uebung bis zur Geläufigkeit haben. Förderlich ist auch die Wiederholung durch zufällige, aber tägliche Anschauung. Deßhalb werden Karten und

Bilder in den Schulzimmern aufgehängt. Sonst aber ist auch bei der Wiederholung die bestimmte Absicht des Behaltens von Bedeutung. Tritt diese Absicht und damit die ernste Aufmerksamkeit nicht hinzu, so kann Etwas sehr vielmal angeschaut werden, ohne sich dem Gedächtniß einzuprägen.

[1] Lehrer von besonders vielen Kenntnissen und geistiger Regsamkeit haben freilich oft die größeste Abneigung vor der ewigen Rückkehr zu dem Bekannten; allein der umgekehrte Schluß, daß Lehrer, welche nicht gern repetiren, vorzüglich geistige Männer seien, wäre sehr irrig. Die Zahl Derer, welche das Angenehme dem Nützlichen vorziehen, ist wohl immer die größere, und es gehört dazu weder Verstand noch Kenntniß. Aber gerade die Ausgezeichnetsten ihres Faches wissen diesen Zug des Egoismus zu bekämpfen, und leben dem Wohl ihrer Schule.

[2] Darin lag die Schwäche vieler Anhänger Pestalozzi's, daß sie Alles auf sich umgestaltende Verstandes-Operationen bauten, statt im Gedächtniß wenigstens einige Grundlagen zu suchen; darin besteht die Stärke des Gymnasial-Unterrichtes, daß die alten Schriftsteller selbst einen unabänderlichen Stoff bieten, und daß Grammatik und Lexikon durch die Jahrhunderte hindurchgehende Vervollkommnung zu einer Festigkeit der Form und des Inhaltes gelangt sind, daß nicht heute so und morgen anders gelehrt wird. Wie steht es dagegen mit der deutschen Grammatik, Orthographie u. s. w.?

§. 14. Die unterrichtlichen Bücher.

Seit durch die Erfindung der Buchdruckerkunst die Bücher überall verbreitet und wohlfeil geworden sind, gewähren sie eines der bedeutendsten Hülfsmittel des Unterrichtes. Man kann sagen, der ganze Unterricht lehnt sich an Bücher an, einer Seits zu außerordentlicher Förderung desselben, anderer Seits jedoch zu einer gewissen Bequemlichkeit und Passivität der Lernenden. Es ist viel leichter möglich, daß der Lehrer und der Schüler, welche im Besitze bestimmter Unterrichtsschriften sind, es sich bequem machen, als da, wo die mündliche Rede und das selbst-Schreiben Alles ersetzen muß. Andere haben für sie gedacht, und dieser Vortheil kann leicht allzu sehr ausgebeutet werden. Die Zöglinge der höheren Schulen besitzen fast für jeden Unterrichtszweig ein mehr oder minder

ausführliches Lehrbuch, worin sie die leitenden Vorstellungen finden, sich auf den ausführlicheren Unterricht vorbereiten, und das Pensum wiederholen können. Der Lehrer kann einen großen Theil seiner Aufgabe vermittelst dieses Hülfsmittels in eine Aufgabe der Schüler verwandeln; er kann seine Kraft für weitere Zwecke schonen und deßhalb ein weit größeres Pensum vollenden. Aber auch die Kraft der Schüler wird geschont, theils dadurch, daß die Vorstellungen durch Auge und Ohr zugleich übergetragen werden, theils weil die Aufmerksamkeit nicht blos auf das flüchtige Wort, sondern auch auf die dauernde Schrift verwiesen ist, daß man also zu verschiedenen Zeiten auffassen kann, Was sonst in einem Moment geschehen müßte. Es wird ferner dadurch das die Körper- und Geisteskraft verschlingende Nachschreiben vermieden, welches durch Hinzufügung von Reinschriften u. s. w. oft zu einem wahren Verderben alles rationellen Unterrichtes gesteigert wird.

Es kommt nun also darauf an, daß man die rechten Bücher bei dem Unterrichte recht benutzt. Die Auswahl derselben ist gegenwärtig nicht mehr schwierig wegen Mangels, sondern wegen Ueberflusses und es ist eine besondere Aufgabe der Unterrichts-Lehre, hier Rathgeberin zu sein [1]). Die Forderungen an den Verfasser eines Lehrbuches sind wohl zu sehr in die ganze Erziehungs-Lehre verflochten, als daß sie abgesondert in wenig Worten verzeichnet werden könnten; allein offenbar sind sie weit höher zu stellen, als es in der Wirklichkeit zu geschehen pflegt. Der Schriftsteller muß die schwerere Last der Auswahl, Anordnung und Bereitung des Stoffs auf seine Schultern nehmen, nicht, wie leider oft ersichtlich ist, dem ausführenden Lehrer oder gar den Schülern diese Aufgabe zuweisen. Für den Ersteren gibt es im Einzelen noch genug zu thun, gegen die Letzteren ist es ein Diebstahl, begangen an Zeit und Kraft, die sich weit nützlicher hätten verwenden lassen. Wenn die Wirkungen eines mißlungenen Schulbuches besser erwogen würden, so würden weit weniger Personen sich solcher Verantwortlichkeit unterziehen mögen. Den Lehrern selbst steht nicht immer die Wahl der Lehrbücher frei, sie müssen sich oft höheren Anordnungen fügen und Das mit Recht, sofern eine große Veränderlichkeit in der Benutzung so wichtiger und

verhältnißmäßig kostspieliger Hülfsmittel nach allen Richtungen hin nachtheilig wirken müßte. Dazu kommt, daß nur wenige Lehrer die Stellung haben, den Reichthum der pädagogischen Literatur zu überschauen und also wirklich das Beste zu wählen. Dem Lehrer bleibt außer einem Vorschlagsrechte hauptsächlich die Aufgabe, mit einem gegebenen Lehrbuche den möglichst großen Erfolg zu erzielen, und Das ist intellektuell und moralisch genommen nicht die leichteste des Lehr-Geschäftes. Ja man kann sagen, es ist schwerer, ein Lehrbuch gut benutzen, als auf gewöhnliche Weise eines verfassen.

Was die Wahl der Lehrbücher betrifft, so hat man streng zwischen solchen zu unterscheiden, welche den Schülern in die Hände gegeben werden, und welche eigentlich Lernbücher heißen sollten, und denen, welche dem Lehrer als Wegweiser dienen. Jene müssen der Form und Anordnung nach möglichst genau auf die Kräfte der Schüler berechnet sein, diese dürften sich dieser Rücksicht entbinden, wenn vorauszusetzen wäre, daß alle Lehrer pädagogische Bildung und zugleich Zeit genug besäßen, um den Stoff selbst für ihre Schule zuzubereiten. Einstweilen ist es besser, wenn, soweit es ohne Beeinträchtigung höherer Interessen geschehen kann, auch den Handbüchern der Lehrer eine möglichst methodische Form gegeben wird. Die Rücksicht auf Wohlfeilheit verlangt allerdings, daß die Schulbücher kurz seien. Allein es ist ein sehr gemeiner Irrthum, als solle nun ein Schulbuch ein gerippartiger Auszug aus einem weitläuftigeren Buche sein. Gerade diese Art Bücher nützen am wenigsten, weil sie den für Erwachsene bestimmten Stoff nun in möglich unangenehmer Form dem Kinde vorsetzen. Das Schulbuch der Kinder muß in seiner Art ebenso vollständig nach Stoff und Form sein, als das Lehrbuch für Erwachsene; es muß etwas für sich Befriedigendes enthalten, nicht blos ein Register Dessen, was ihm der Lehrer im Laufe der ganzen Unterrichtszeit mittheilen wird. Das Kind muß sein Schulbuch lieb haben; dazu gehört aber Ganzheit und Schönheit der Form. Nur für besondere Fälle können Uebersichten ohne Ausführungen nützlich sein, in den meisten Fällen dagegen ist es besser gethan, die Kürze und Wohlfeilheit durch Auslassung minder wichtiger Parthien, als durch

Dürftigkeit des Ganzen zu erzielen. Ein Theil der Vorzüge des Gymnasial-Unterrichtes liegt darin, daß ganze Bücher, nicht blos Auszüge und Fragmente gelesen werden. Nebst der methodischen Anordnung und Vollendung in den einmal gewählten engeren Kreisen ist aber eine billige Anforderung an ein Schulbuch: höchste Exaktheit. Nicht gehen lassen darf man sich vor den Kindern, sondern da gerade ist es Pflicht, sich recht zusammenzunehmen, am meisten für ein Lehrbuch, welches in den Augen der Lernenden eine Art von Unfehlbarkeit besitzt. Wenn auch die Kinder augenblicklich nicht die Mängel eines Lehrbuches finden, so empfinden sie doch die Nachtheile, und oft genug kommen dieselben zum Bewußtsein, ehe die Schule verlassen wird. Wie verderblich wirkt z. B. die inkorrekte, saftlose Sprache so vieler Schulbücher, da bei weitem das Meiste in der Sprache durch Nachahmung erlernt wird. Aber auch Uebersichtlichkeit und Handhabigkeit sind Eigenschaften, deren ein solches Buch nicht entbehren darf. Eintheilung in Kapitel von der rechten Größe, Ueberschriften und Register müssen dem Lernenden sein Geschäft leicht machen. Guter Druck, als Erhaltungsmittel für die Augen, sollte ebenfalls nicht vermißt werden. Die Rücksicht auf die Augen tritt noch stärker hervor bei den bildlichen Lehrmitteln: Karten, Zeichnungen u. s. w. Ueberhaupt muß Alles auf den Vortheil der Schüler berechnet sein; das beste Buch für diese muß auch dem Lehrer das willkommenste sein. Herkommen, Ursprung des Buches in der Nachbarschaft oder in der Freundschaft und alle ähnlichen persönlichen Rücksichten dürfen auf Einführung und Gebrauch nicht den geringsten Einfluß üben.

Ist aber einmal ein Buch in einer Schule als Lehrmittel eingeführt, so muß es der Lehrer zu benutzen wissen, nicht wie oft geschieht, neben liegen lassen und seinen eignen Weg gehen. Selten ist die Unbrauchbarkeit des Buches wirklich so entschieden, daß sie eine Vernachlässigung des Ganzen rechtfertigte; weit häufiger ist die Eitelkeit des Lehrers, welche nach Originalität strebt, oder selbst schriftstellerischen Ruhm ernten möchte, die Ursache. Was nur einigermaßen richtigen Stoff bietet, Das läßt sich als Grundlage eines Unterrichtes wohl benutzen; aber der Geist des Lehrers muß sich dem Gegebenen anschmiegen und mit den vorhandenen Steinen

zu bauen verstehen. Was die Anordnung des Stoffs betrifft, so steht es ja bei dem Lehrer, diese zu ändern. Es ist zwar eine Unbequemlichkeit, die Kinder bald hierhin, bald dorthin im Buche zu führen; aber ausführen läßt es sich doch. Ist der Stoff zu leicht, so läßt sich ebenfalls mit mäßiger Unbequemlichkeit durch Hinzufügung schwererer Elemente das rechte Maaß erreichen. Auch das allzu Schwere läßt sich mit einiger Erklärung verständlich machen, obgleich es unbezweifelt besser wäre, wenn Alles im rechten Maaß und in der rechten Beschaffenheit vorhanden wäre. Selbst etliche sachliche Fehler lassen sich ertragen und entschuldigen, wenn das Buch durch seine Einführung einmal gewissermaßen zur Familie gehört. Viel Polemik gegen ein Lehrbuch hat nicht blos intellektuellen, sondern auch sittlichen Nachtheil für die lernende Jugend. Mag das Buch übrigens sein, welches es wolle, so ist es nöthig, daß die Kinder sich darin orientiren, den Inhalt überschauen und das Einzele finden können. Dies kommt wohl von selbst; leichter und besser aber, wenn der Lehrer dazu anleitet. Es ist ein mechanisches Verfahren, vorn anzufangen und ohne einen Blick auf das Ganze und die einzelen Stufen zu werfen, Tag für Tag weiter zu wandern. Die Lernfreudigkeit wird gar sehr durch Rückblick und Vorausblick gefördert, und der Lehrer selbst wird sich deutlicher bewußt, wie weit oder wie nahe er von dem Ziele seiner Aufgabe entfernt ist. Um dem Schüler sein Buch lieb zu erhalten, bedarf es aber auch Aufsicht über die äußerliche Schonung desselben. Es hat den wesentlichsten Nachtheil, wenn der Lehrer zerrissene und beschmutzte Schulbücher duldet. Das Nämliche gilt auch von Schreibheften, Zeichnungen, Karten u. s. w.

So sehr dem Lehrer Anschließen an die vorhandenen Schulbücher zu empfehlen ist, so verderblich ist doch Abhängigkeit von denselben. Wenn er nicht lehren kann, ohne in das Buch zu sehen; wenn er an den Worten klebt, statt sie zum Ausgangspunkte seiner Erklärungen zu machen, dann verräth er nicht nur seine Schwäche, sondern entzieht auch dem Unterrichte das rechte Leben. In den Händen des rechten Lehrers wird das von einem Dritten verfaßte Buch so, als wäre es sein eignes Geistesprodukt. Es wird der Vereinigungspunkt älterer Gedanken mit den jetzigen.

Die Form der Benutzung muß natürlich wechseln. Es gibt nicht leicht ein Buch, welches nur auf einerlei Weise gebraucht werden könnte. Gerade dadurch, daß der Schüler bald mehr in Aktivität, bald in Passivität, in mechanische, dann in intellektuelle Thätigkeit versetzt, daß bald der Verstand, bald das Gedächtniß vorzugsweise in Anspruch genommen wird, erhält sich am ersten die Lernfreudigkeit und befestigen sich die Vorstellungen.

Außer den in den Händen aller Schüler befindlichen Lehrbüchern sollen sich aber noch manche in den Händen des Lehrers befinden, oder geradezu Eigenthum der Schule sein, woraus zeitweise vorgelesen und beziehungsweise Etwas vorgezeigt wird. Wenn die Kinder zeitig zum Verständniß des Vorgelesenen gewöhnt werden, so läßt sich von solchen Vorlesungen ein sehr bedeutender Vortheil an Wissen erwarten, ohne daß man die Zahl der Schulbücher zu sehr erweitern, oder dem für-sich-Lesen der Schüler Vorschub leisten müßte.

[1] Die Unterrichtslehre hat zu verhüten, daß nicht der Lehrer aus Mangel an literarischer Kenntniß das Nächste als das Beste wählt, und sich nicht durch die literarische Industrie verführen läßt. Allein es ist schwer, einen zuverlässigen Rath zu ertheilen, weil die schon vorhandene Masse von Schulbüchern unermeßlich groß ist, und weil jeden Tag Neues und im Durchschnitt doch wohl auch Besseres auftaucht. Als Leitfaden für die nicht mehr ganz neue Literatur für die Volksschule dient immer noch Hergang, Handbuch der pädagogischen Literatur. Leipzig, 1840. Nur die Philologie ist ausgeschlossen. Diesterweg, Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer, 2 Bde., 4. Aufl. Essen, 1850., gibt hinreichende Literatur. Zur Ergänzung nehme man die pädagogischen Zeitungen, aber übersichtlicher den Pädagogischen Jahresbericht von Nacke. 1. Jahrgang. Leipzig 1846. (1 fl. 48 kr.). Seitdem fortgesetzt.

§. 15. Indirekte Unterrichtsmittel. Der Takt.

In dem streng musikalischen Sinne können wir natürlich den Takt nicht unter die Unterrichtsmittel (natürlich indirekten) zählen, wohl aber in dem Sinne des Thuns in gleichen Zwischenräumen und pünktlichen Zusammenwirkens verschiedener Individuen. Ein natürlicher Trieb bringt die kleinen Kinder schon zum taktmäßigen

Sprechen, was ganz leicht in Gesang übergeht. Derselbe Trieb führt sie aber auch zu taktmäßigen Bewegungen und läßt mehrere nach dieser hörbaren Regel zusammenwirken. In dem Unterrichte läßt sich von dieser natürlichen Anlage vielfältige Anwendung machen, zumal in zahlreichen Schulen gleichaltriger Kinder. Die Kinder stehen auf ein gegebenes Zeichen zusammen, also taktmäßig auf, setzen sich nieder, ergreifen ihre Geräthschaften und legen dieselben nieder. Sie strecken schon der körperlichen Uebung wegen taktmäßig ihre Hände in die Höhe, sie thun es aber auch, um die Haltung ihrer Finger beim Schreiben, die Beschaffenheit ihres Griffels u. s. w. zu zeigen. Weiterhin machen sie die Striche zum ersten Zeichnen oder Schreiben nach dem Takte, lesen sie Sylben und Wörter, sprechen sie Vorgesagtes nach, Alles taktmäßig. Und jede dieser Vornehmungen wird ihnen leichter auf diese Weise, das langsame Kind hält Schritt mit dem raschen, das schüchterne lehnt sich an die Gesammtheit an, und jedes leistet in solchem Vereine das Seine. Nicht genug, daß sich dem Gedächtnisse vermittelst des Taktes Alles leichter einprägt, auch die Freude am Lernen und der Gemeinsinn wird dadurch gefördert. Deßhalb benutze der Lehrer wenigstens im Elementarunterrichte den Takt allenthalben, wo ihm nicht überwiegende Hindernisse entgegentreten. Er lasse im Chor nachsprechen, Was er im Takte vorgesprochen hat und mitspricht, er lasse in Versen memoriren, Was ohne Takt zu schwer wäre. Aber er vermeide auch die Nachtheile des Taktes. Derselbe verwöhnt, wenn er immer angewandt wird; das Kind wagt nicht individuell und frei aufzutreten. Es muß deßhalb neben der taktmäßigen Unterrichtsform immer eine andere angewandt werden. Ferner führt der Takt leicht zum Mechanismus. Er ist immer etwas Gebundenes, wird Dies weiter getrieben, so geht das Geistige über dem Sinnlichen verloren.

In den späteren Unterrichtsjahren den Takt noch in gleichem Maaße anwenden zu wollen, würde pedantisch sein. Die ausgebildetere Individualität widerstrebt ihm und er findet seine Anwendung nur noch auf Musik, Poesie und Turnen. Doch läßt sich immer noch bisweilen auf früher taktmäßig Gelerntes zurückverweisen.

§. 16. Der Wetteifer.

Der Wetteifer, als (indirektes) Unterrichtsmittel betrachtet, muß natürlich sich den Beschränkungen fügen, welche demselben schon die Erziehungslehre auflegt. Sonst würde man mittels dieser Triebfeder noch weit Mehr ausrichten können, als man wirklich zu thun pflegt. Man verzichtet natürlich lieber auf einige unterrichtliche Erfolge, als daß man die Schüler in verzehrenden Ehrgeiz hineintreibt.

Was der Wetteifer thut, Das sieht man schon an dem Schulunterrichte überhaupt. Kinder, welche im Privatunterrichte Wenig leisteten, mit sichtbarem Unmuth lernten, werden in einer Schule oft ganz umgewandelt. Auch die wenig zahlreichen Schulen leiden oft unter ihrem scheinbaren Vorzuge. Die Schüler fühlen sich nicht hinreichend angespornt, auch der Lehrer spricht nicht mit der rechten Lebendigkeit, weil er kein Publikum vor sich sieht.

Für kleine Kinder und in manchen Fällen auch für herangewachsene sind Spiele des Wetteifers ein vortreffliches Unterrichtsmittel. Darauf beruht die vorzüglichste Lust des Turnens. Aber auch in der Schule sind Aufforderungen wie: Wer ist zuerst fertig? Wer macht es fehlerlos? Wer hält am längsten aus? von großer Wirkung.

Das Certiren, auf die rechte Weise gehandhabt, ist ebenfalls nicht so verwerflich, als manche Lehrer, die es nur in seinen Ausartungen gesehen haben, meinen. Kleine Kinder mögen immer die Plätze wechseln, größere thun es nur von Zeit zu Zeit oder begnügen sich mit imaginären Ehrenplätzen. Aber gerecht muß es wie überall in der Schule hergehen, Zufälligkeiten, Einseitigkeiten dürfen nicht zuviel Einfluß üben, und kein allzu bittrer Ernst aus der Sache werden. In höheren Klassen dürften Ehrenstaffeln zweckmäßiger sein als Plätze. Denn gar oft läßt sich ja wirklich der Unterschied der einzelen Arbeiten, geschweige denn der Gesammtleistungen nicht in Ziffern taxiren. Warum soll nun bei gleicher Befähigung Einer den ersten, der Andre den zweiten Platz einnehmen? Man kann ja beliebig Vielen die Nummer 1 gewähren.

Besonders wichtig ist die Rücksicht auf die äußersten Spitzen einer certirenden Abtheilung, die Fähigsten und die Unfähigsten. Der Lehrer muß es so einzurichten wissen, daß die Ersteren nicht übermüthig, die Letzteren nicht niedergedrückt werden. Kann er ohne ungerecht zu werden den Talentvollen einmal die Möglichkeit, von dem ersten Platze zurückweichen zu müssen, erfahren lassen, so ist Dies nützlich; ebenso wirkt es vortrefflich auf den Schwachen, wenn ihm ein Fortschritt sichtlich gelingt.

§. 17. Pausen.

Wenn man ohne Unterbrechung fortunterrichten wollte, so würde man die Schüler nicht blos körperlich, sondern auch geistig ermüden, und kein Lehrer wäre einer solchen Arbeit gewachsen. Nun könnte man die Ruhe da eintreten lassen, wo gerade das Bedürfniß sich zeigte. Dies würde aber zu sehr großen Inkonvenienzen führen. Das Bedürfniß ist ja bei Lehrer und Schüler ungleich und wo der Schüler mehrere sind, würden wieder diese nicht übereinstimmen. Es müssen also kleinere und größere Pausen nach festen Grundsätzen und Vorausbestimmungen eintreten.

Die kürzeren Pausen treten gewöhnlich nach einer Stunde bei dem Wechsel des Lehrgegenstandes, oft auch der Lehrer ein. Sie müssen wenigstens lang genug sein, um kleine Bedürfnisse befriedigen, kleine Vorbereitungen machen und den Geist nach einer anderen Richtung hinlenken zu können. Bei kleinen Kindern sind solche Pausen schon nach halbstündigem Unterrichte erforderlich, weil ihre Aufmerksamkeit sich nicht lange spannen läßt. Es ist nicht verwerflich, wenn der Lehrer auch früher an passenden Einschnitten wenige Augenblicke abbricht und den Kindern eine Freiheit des Gedankens gestattet, aber Verlassen der Plätze und überhaupt beliebige Benutzung dieser Pausen ist höchstens bei einer sehr geringen Zahl von Schülern zu gestatten und kann auch da der Flatterhaftigkeit Vorschub leisten. Der Ernst des Unterrichts darf durch solche Pausen nicht gestört werden.

Höchst tadelnswerth aber sind Pausen, welche der Lehrer um egoistischer Zwecke willen eintreten läßt, um sich z. B. mit Fremden

zu unterreden, kleine Geschäfte zu besorgen. Selbst wenn Dies nicht in eigentliche Nachlässigkeit ausartete, so leidet gewissermaßen die Heiligkeit des Unterrichts darunter. In der Kirche würde dem Geistlichen Dergleichen nicht nachgesehen werden, warum dem Lehrer in der Schule?

Größere Pausen treten in der Regel zwischen den Schulstunden ein, wenn deren mehr als zwei auf einander folgen, und dann ist Kindern nicht blos ein körperliches Spiel zu gestatten, sondern dringend zu empfehlen. Der Lehrer soll Sorge tragen, daß sie spielen und daß sie angemessen spielen. Die festgesetzte Zeit darf aber keinen Falls überschritten werden.

Die Zwischenzeiten zwischen dem vormittäglichen und nachmittäglichen Unterrichte dürfen in der Regel nicht mit Aufgaben belastet werden. Wohl aber sollen Aufgaben von einem Tag zum andern vorgesehen sein. Bei kleinen Kindern behält sich das besser als in längeren Terminen. Freie Nachmittage, der freie Sonntag sind nicht blos durch das Herkommen, sondern auch pädagogisch gerechtfertigt. Das Kind soll nicht dem Unterrichte allein leben, es hat noch andere Pflichten.

Aehnlich verhält es sich mit den Ferien (Vakanzen). Sie sind nothwendig um der Lehrer und Schüler willen, auch der Reinlichkeit und Ordnung in den Lokalen wegen. Allein lange Ferien taugen nicht für Kinder, sie bringen unverhältnißmäßige Lücken in den Unterricht und gewöhnen die jungen Leute an Müßiggang. Selbst in den höheren Lehranstalten lassen sie sich in der herkömmlichen Ausdehnung und gewöhnlichen Benutzung durchaus nicht rechtfertigen. Da wo sie sich Monate lang hinziehen, sind sie als Privilegien der schädlichsten Art zu betrachten, zumal bei den höheren Ständen, wo keine Art von Arbeit die gewöhnliche des Lernens zu ersetzen pflegt.

§. 18. Mitunterricht durch Schüler.

Es ist nicht erst eine Erfindung der neueren Zeit, ältere Schüler zugleich als Mitlehrer bei jüngeren zu benutzen; Mangel an Lehrern hat von jeher dazu genöthigt, nur eine bestimmter ausgeprägte

Organisation hat der wechselseitige Unterricht durch Bell und Lancaster [1]) erhalten, aber damit zugleich auch eine einseitige. Eine so ausgedehnte Hülfe der fähigeren Schüler und bei solchen Massen von Lehrlingen läßt sich nur durch fabrikmäßige Einrichtung und bei militärischer Disziplin ausführen, folglich nur auf die mechanischen Fertigkeiten anwenden. Der geistigere Theil des Unterrichtes bleibt dabei verwahrlos't. Dies kann aber nicht die Absicht der Unterrichtslehre sein; sie hat es nicht mit Nothschulen zu thun, sondern mit solchen, wie sie in dem entwickelteren Zustande der Civilisation vorkommen und noch mehr gefordert werden. Es handelt sich hier also nur von geringerer Beihülfe, welche ältere oder fähigere Schüler dem Lehrer leisten sollen. Am meisten wird das Bedürfniß in Schulen eintreten, worin mehrere natürliche Klassen zu einer künstlichen vereinigt sind, Was in gewissen Volksschulen bis auf acht steigt, in sehr vielen wenigstens auf vier, und wo ohne Anwendung des wechselseitigen Unterrichts noch weniger vollkommene Mittel aushelfen müßten. Doch wird selbst in Klassen von vollkommnerer Einrichtung die Nützlichkeit eines Mitunterrichtes, auch einer Mitwirkung bei der Disziplin, von Seiten einzeler Schüler sich bisweilen fühlbar machen.

Fürs erste ist es allenthalben rathsam, die Schüler an den Ordnungs-Maaßregeln Theil nehmen zu lassen. Je weniger passiv sie dabei gehalten werden, desto kräftiger wird sich der Geist der Klasse entwickeln. Es heißt noch lange nicht einen Schüler zum Angeber der übrigen machen, wenn man ihm aufträgt, z. B. die Fehlenden aufzuschreiben, die Arbeiten einzusammeln und die unvorschriftsmäßigen sofort auszuscheiden. Gefährlicher ist es schon, die Plauderer, die Ruhestörer in oder gar vor und nach der Schule aufschreiben zu lassen. Hier wird dem Aufseher ein Urtheil über das Maaß des Vergehens zugewiesen, Zeugen sind äußerst schwierig beizubringen; der Lehrer muß entweder glauben, und kommt in Gefahr ungerecht zu strafen, oder er muß mißtrauen, und verliert dann seine Zeit mit unnützen Untersuchungen. Was sich nicht leicht konstatiren läßt, darf keinem Schüler zur Anzeige aufgetragen werden. Aber Bedingung ist, daß solche Aemtchen wechseln, damit sie nicht den Hochmuth der Einen und die Erbitterung der Andern

wecken. Wer sich nicht durch besondere Handlungen Dessen unwürdig gemacht hat, der ist würdig, den Posten einzunehmen, sobald ihn die Reihe trifft. Gerade in den untersten Klassen stoßen solche Einrichtungen auf die wenigsten Schwierigkeiten; die Autorität des Lehrers wirkt durch seine kleinen Stellvertreter, betrügliches Angeben kommt kaum vor, Widersetzlichkeit oder Neid der übrigen auch weit weniger, als bei älteren. Die Kleinen finden die Einrichtung natürlich; nicht so die älteren. Da empört sich das Unabhängigkeits-Gefühl gegen den, wenn gleich temporären Vorzug eines Kameraden; eine falsche Scham will den Verräther nicht machen, wenn das Herz auch die Handlungsweise des Mitschülers nicht billigt [2]). Auch hüte man sich da den Schülern Viel zu übertragen, wo man der Mitwirkung der Eltern und anderer Miterzieher nicht ganz versichert ist. Die sittlichen Gefahren werden dann überwiegend.

Sind einmal die Schüler in gewissem Grade mit in die Disziplin gezogen, so fehlt es auch nicht, daß sie den Unterricht unterstützen. Bei dem Vormachen und Vorzeigen stößt es auf die wenigsten Schwierigkeiten, sofern die Gehülfen wirklich weit genug vorgerückt sind. Am besten gelingt es bei mechanischen Fertigkeiten: Stricken, Nähen, Turnen, Schreiben, Zeichnen. Der schwächere Schüler wird angewiesen, abzusehen, wie der vorgerücktere z. B. die Feder hält, das Blatt vor sich legt u. s. w. Ja, man kann behaupten, daß die Kleinen noch leichter nachahmen, wenn der Vormachende ihnen näher an Alter und Kräften steht, und sie leichter hoffen dürfen, ihn zu erreichen. Dahin gehört auch das Vorsprechen, worin die geübteren Mitschüler dem Lehrer treffliche Hülfe leisten können, und selbst eine beachtenswerthe Uebung finden. Von den beurtheilenden Geschäften eignet sich zur Uebertragung hauptsächlich das Abhören des Memorirten. Die auf diese Weise gewonnene Hülfe ist fast der einzige Ausweg für einen überhäuften Lehrer, der seine Zeit nicht mit diesem abtödenden Mechanismus verlieren will. Falsche Beurtheilung der Leistung ist nicht sehr zu fürchten, weil der Gehülfe die unzulänglichen Leistungen nur anzugeben, nicht zu bestrafen hat. Der Lehrer darf die Mühe des Revidirens natürlich nicht scheuen. Auch für Beurtheilung

schriftlicher Leistungen können Gehülfen genommen werden, nur dürfen diese nicht dabei interessirt sein; Einfluß auf den Platz oder andere Vortheile sollen also nicht damit verbunden sein. Sobald das Urtheil über eine Leistung eines Schülers weitere Folgen haben soll, als Verbesserung der Fehler, muß der Lehrer es selbst aussprechen; nur er ist Richter über seine Schüler. Von vorzüglichem Vortheil für die Schule ist die Wiederholung mit Hülfe des wechselseitigen Unterrichtes. Es bleiben immer einzele Schüler hinter den anderen zurück, sie bedürfen mehr Wiederholung, wenn sie nicht allmählich von dem Gange der Gesammtheit sich absondern sollen; dieses Geschäft kann füglich den jungen Lehrgehülfen unter der Aufsicht des Lehrers überlassen bleiben. Dies Geschäft ist besonders geeignet, den Ueberschuß an Zeit, welchen die fähigen und geübtesten Schüler bei der Fertigung gemeinschaftlicher Aufgaben gewinnen, nützlich zu verwenden. Sie treten als Helfer zu den Schwächeren einer anderen Abtheilung, und wiederholen mit ihnen. Es ist vortheilhaft, jedem Schüler dieser Abtheilung seinen Repetitor vorher zu bezeichnen. Mißlicher ist es schon mit der häuslichen Vorbereitung durch Vermittlung solcher Gehülfen. Sie wissen da ohne Beaufsichtigung selten Maaß zu halten, und erlauben sich oft Uebergriffe in fremdes Gebiet, wobei die Eintracht nicht bestehen kann. Und doch sind solche zur Nachhülfe bei den häuslichen Arbeiten beauftragte Mitschüler oft noch weit bessere Helfer, als Eltern und Geschwister, welchen die Instruktion des Lehrers fehlt, und welche mit ihrem guten Willen nur Verwirrung anrichten.

Die Anordnung dieses Mitunterrichtes im Einzelen hängt von dem Alter der lehrenden und lernenden Kinder, von der Art der Schule, von der Lokalität allzu sehr ab, als daß sie in wenigen Zügen dargestellt werden könnte; allein gedeihlich kann sie nur dann wirken, wenn der Lehrer selbst im hohen Grade thätig ist, selbst Alles beobachtet und überwacht, und die äußerliche Ordnung selbst mit der größesten Pünktlichkeit aufrecht erhält. Die größeste Gefahr ist die Bequemlichkeit des Lehrers. Nur allzu leicht wird derselbe durch den glücklichen Gang des Mitunterrichtes verleitet, Das, was unter seinen Augen und seiner Leitung gelang, für einen

selbständigen Organismus zu halten, aus welchem er zeitweise austreten dürfe. So kommt es, daß manche früher gewissenhaften Lehrer sich im Vertrauen auf den wechselseitigen Unterricht bald auf einige Zeit aus der Schule entfernen, bald sich mit fremdartigen Dingen beschäftigen, und nur erst bei größeren Unordnungen ihre Stellung wieder einnehmen.

[1] Der englische Geistliche Bell und der Quäker Lancaster errichteten kurz nacheinander Schulen des wechselseitigen Unterrichts (um 1800), der Erste in Ostindien, der Andere in London. Es wurden bisweilen achthundert Kinder in einer solchen Schule vereinigt, und durch eine fabrikmäßige Einrichtung im Lesen, Schreiben, Rechnen und in dem Katechismus unterrichtet. Jeder Abtheilung von 5 bis 10 Schülern steht ein Monitor vor, und unterrichtet sie in demselben Pensum, welches er kurz vorher bei dem Lehrer gelernt hat, möglichst mit denselben Worten und Aufgaben. Einer Anzahl von Abtheilungen steht ein Ober-Monitor vor, welcher die Monitoren selbst überwacht, und dem Lehrer Rapport macht. Für Ordnung und Zucht sind besondere Aufseher ernannt, so daß keine Störung entstehen kann, oder wenigstens sofort durch Strafen unterdrückt wird. Durch Belohnungen wird der Ehrtrieb in Thätigkeit gesetzt und da zugleich die Aufmerksamkeit ununterbrochen erhalten wird, so ist der Erfolg äußerlich ein günstiger. Nur läßt sich der so ertheilte Unterricht nicht über die mechanischen Uebungen hinaus ausdehnen. Man gibt zwar auch Religionsunterricht, derselbe besteht aber nur in auswendig gelernten Formeln. Ein sympathetischer, tief sittlicher Einfluß findet nicht statt.

[2] Der Lehrer darf dies Widerstreben, die Wahrheit zum Nachtheil eines Kameraden zu sagen, so hinderlich es ihm ist, nicht geradezu verdammen; es hat einen sittlichen Grund, denn das Kind mißt die Handlungen mit anderem Maßstabe, als die Erwachsenen, und besonders als der Erzieher. Man muß deßhalb das Gewissen der Kinder nicht bedenklichen Proben aussetzen, indem man auf Alles inquirirt, und die Justiz nachahmt; auch nicht, indem man die Aufseher geradezu verantwortlich macht, als hätten sie einen Diensteid geleistet. Gerade dadurch werden die Verbindungen unter der Jugend gefährlich. Alles muß vielmehr mit pädagogischer Weisheit und Mäßigung angeordnet und ausgeführt werden.

§. 19. Der Doppelunterricht.

Es ist schon mehrmals darauf hingewiesen worden, daß auch bei den vortheilhaftesten Einrichtungen der Fall selten ausbleibt,

daß Schüler von sehr verschiedener Befähigung zu gleicher Zeit von einem Lehrer unterrichtet werden sollen. Es versteht sich, daß, wo durch äußerliche Einrichtungen diesem Uebelstande vorgebeugt werden kann, Dies den Vorzug verdient. Dies wäre auch in zahlreichen Fällen ohne Vergrößerung der Kosten möglich, wenn man sich allenthalben besser auf Organisation verstünde, und nicht oft die fremdartigsten Zwecke zugleich erreichen wollte. Vorläufig hat man als Regel anzunehmen: In natürlichen Klassen der Schulen, zumal zahlreichen, ist es besser durch Langsamkeit der Fortschritte es den Schwachen möglich zu machen, mit den Fähigeren in einer Linie zu bleiben, als eine Klasse in viele Unterabtheilungen zu spalten. Es wird dabei im Ganzen Mehr gewonnen; selbst die scheinbar Vernachlässigten haben oft nachhaltigeren Vortheil davon, weil sie festere Grundlagen des Wissens gewinnen, und keine Veranlassung zur Eitelkeit erhalten. Die augenblickliche Beschäftigungslosigkeit derselben kann durch disziplinarische Aufträge oder durch Mitunterricht ausgefüllt werden. Allein dieses Zusammenhalten der zufällig ungleichen Elemente natürlicher Klassen auf einer Linie darf sich nicht auf die von Anfang an ungleichen Elemente künstlicher Klassen erstrecken. Ohne die äußerste Nothwendigkeit darf von einem Schüler nicht verlangt werden, daß er das gut Gelernte und hinreichend Wiederholte wegen einer nachrückenden Klasse nochmals wiederholen, und dabei selbst ohne alle Fortschritte bleiben soll. Das wäre das sicherste Mittel, alle Lernfreudigkeit niederzudrücken, und damit zugleich den Schulunarten die Thüre zu öffnen [1]). Gebieten die äußeren Verhältnisse einmal Kombination unzusammengehöriger Schüler, so bleibt nichts Anderes übrig, als daß der Lehrer einen Doppelunterricht ertheile. So groß dessen Schwierigkeiten, so bedeutend die Anstrengung dabei ist, und so wenig seine Leistungen denen des einfachen Unterrichtes vollkommen gleich kommen, so läßt sich immer schon etwas Beträchtliches auf diesem Wege ausrichten, vorausgesetzt, daß der Lehrer Liebe zur Sache und Geschicklichkeit genug besitzt. Die Hauptsache ist eine solche Vertheilung des Unterrichtsstoffes, daß die eine Abtheilung der Schüler eine möglichst selbständige Aufgabe zu lösen hat, während die andere den Vortrag des Lehrers auffaßt, oder seine Fragen

beantwortet, und daß dies Verhältniß oft genug umwechselt, um nicht ermüdend für die selbständig Arbeitenden zu werden. Der Mitunterricht von Schülern ist noch daneben ganz an seinem Platze, und folglich auch die exakte Disziplin, welche diesen zu begleiten hat. Das Ganze muß einer wohl eingerichteten Maschinerie gleichen. Alles muß taktmäßig an seinem Platze, Alle an ihrem Geschäfte sein. Zwischen-Verhandlungen keinerlei Art dürfen stören. Die selbständigen Arbeiten der einen Schüler-Abtheilung sind aber vorzugsweise mechanische, weil bei diesen die Nachhülfe des Lehrers am ersten entbehrt werden, und eine nachträgliche Beurtheilung genügen kann. Solche Gegenstände sind z. B. Schreiben, Zeichnen, schriftliches Rechnen, aber auch Memoriren, welches meist zweckmäßiger als Nebenunterricht in der Schule getrieben wird, als daß es eine häusliche Aufgabe bildet. Der Lehrer hat, damit der Doppelunterricht nicht in ein bloßes Beschäftigen d. h. zweckloses Arbeiten ohne Fortschritte ausarte [2]), vor dem Beginne Alles exakt anzuordnen. Bücher, Schreibmaterial muß bereit sein, die Aufgabe höchst bestimmt, aus Früherem bekannt genug, um keiner Erläuterung mehr zu bedürfen. Nimmt ihn gleich der Hauptunterricht, den er der anderen Abtheilung ertheilt, fast ganz in Anspruch, so muß ihm doch noch soviel Aufmerksamkeit übrig bleiben, um die still arbeitende Abtheilung oder deren Hülfslehrer (Monitoren) zu überwachen, so daß weder ihre Thätigkeit erschlaffen, noch Unordnung entstehen kann. Ebenso genau muß er den Schluß abmessen. Es darf nicht gearbeitet worden sein, um Alles ohne Vollendung und Korrektur bei Seite zu legen. Die darauf zu verwendende Zeit muß also im Voranschlag sein, die Schüler müssen wissen, daß sie der Lehrer bei dieser Art von Aufgaben ebenso kontrolirt, als bei den übrigen.

Auf den ersten Anblick scheint der Doppelunterricht fast nur in der Volksschule geboten zu sein, bei näherer Betrachtung der Verhältnisse findet man ihn aber allenthalben mehr oder weniger nothwendig. Hauslehrer, welche die älteren und jüngeren Kinder einer Familie vereinigt unterrichten, Lehrer an kleinen Orten, wo die Kinder eines Jahrgangs der Zahl nach keine Klasse bilden, vikarirende Lehrer für abwesende Kollegen, — alle bedürfen dieses

Hülfsmittels. Auch haben unzählige Lehrer vordem sich desselben bedient, nur nicht mit hinlänglichem Bewußtsein, und darum auch nicht mit hinlänglicher technischen Ausbildung.

Eine Art von Doppelunterricht ist auch die Anlehnung eines Lehrgegenstandes an einen anderen. Dann ist es nicht die Ungleichheit der Entwicklung der Schüler, welche zu dieser Auskunft zwingt, sondern der Mangel an Zeit. Weil man einen Lehrstoff nicht selbständig behandeln kann und ihn doch nicht ganz vernachlässigen will, so lehrt man ihn gelegenheitlich bei verwandten Thematen eines anderen Lehrgegenstandes. So z. B. Geschichte bei der Geographie, die Muttersprache bei einer fremden, die Grammatik bei dem Lesen u. s. w. Wird Dies geschickt angefangen, so wird Mehr dabei gelernt, als wenn man beide Lehrgegenstände in knapper Zeit neben einander treibt. Die Assoziation der Vorstellungen wirkt so günstig auf das Behalten, daß das wenige Gelernte desto fester und lebendiger bleibt. Ja es ist sogar rathsam, auch bei hinreichender Unterrichtszeit in gewissen Unterrichtsperioden sich lieber mit der Anlehnung zu begnügen als zu Vielerlei neben einander zu treiben. Besonders bei dem Elementarunterricht verwirrt und zerklüftet die Trennung der Fächer gar leicht und es ist darum Anlehnung ein treffliches Auskunftsmittel, um so mehr als die Scheidung der Unterrichtsfächer keineswegs eine tief in deren Wesen gelegene und darum auch keine durchaus scharfe ist. Die sogenannte Schreiblesemethode, welche jetzt so vielen Beifall findet, ist auch eine Art Anlehnung des Schreibens an das Lesen.

[1] Man denke sich ein Kind mit seinem Schatze von Fähigkeiten und gutem Willen, welches im ersten Jahre von Stufe zu Stufe fortschritt, und Kraft zu neuen Fortschritten gewann, nun unter dem Vorwande der Repetition wieder auf denselben Weg, denselben Anfangspunkt gesetzt, mit Genossen eines sichtbar niederen Bildungsgrades zusammengespannt, ohne Hoffnung auf wirkliches Fortschreiten bis nach einem langen, langen Jahre. Ist es ein Wunder, daß wir erleben, Was wir alle Tage erleben? Und gleichwohl gibt es nicht blos Behörden, sondern auch Lehrer, welche selbst ohne Noth dieses im = Kreise = Herumführen begünstigen und ihr Wohlgefallen daran zu haben scheinen.

[2] Dieses sogenannte Beschäftigen ist eine sehr frivole Kunst man=

cher Lehrer. Sie beschäftigen zwei, ja drei Klassen nebeneinander, offeriren deshalb ihre guten Dienste, sobald ein Kollege krank oder sonst verhindert ist; aber alle drei Klassen lernen dabei nichts als die Zeit todtschlagen. Die Kinder müssen stille sitzen, müssen die Hände oder den Mund vorschriftsmäßig bewegen, aber nach einem Ziele fortschreiten, ihre Kräfte weiter bilden, davon ist nicht die Rede. Man vermeidet doch auf diese Weise, so meint man, daß die Eltern die Lücke gewahr werden, und hat seine Schule wohl gehalten!

§. 20. Die Disziplin.

Von den indirekten Unterrichtsmitteln ist bei weitem das wichtigste die Disziplin, d. h. die gesellige Zucht oder der Inbegriff der Veranstaltungen zur Aufrechthaltung der Gesetzmäßigkeit und Ordnung unter den zusammenlebenden Schülern. Sie ist, da sie zunächst auf den Willen der Schüler zu wirken sucht, eigentlich ein Theil der Erziehungslehre, nimmt auch ihre Grundsätze durchaus aus der Letzteren her, allein da sie die Hindernisse des Unterrichtes in den Schulen wegräumt, so ist sie demselben unentbehrlich, und verdient eine besondere Behandlung in der Unterrichtslehre. Jedoch können hier die einzelen Vorschriften einer weitläuftigen Begründung entbehren, da diese in der Erziehungslehre schon vorliegt. Allgemeinstes Prinzip der Disziplin ist G e s e t z l i c h k e i t. Nicht thun, Was dem Einzelen gefällt, sondern Was im Interesse des Ganzen vorgeschrieben ist. Dem muß sich der Lehrer fügen, wie der Schüler. Deßhalb bedarf es jedoch keiner geschriebenen und in der Schule aufgehängten Gesetze, welche gern zu pädagogischen Fesseln werden. Der feste, konsequente Wille des Lehrers, welcher sich auf pädagogische Grundsätze stützt, ist besser, als ein starres Gesetz. Der Lehrer selbst muß mehr auf seiner Hut sein, wenn er Gesetzgeber und Gesetz-Vollstrecker in einer Person ist, bei dem Schüler aber wird Gehorsam gegen die Person des Lehrers und gegen das Gesetz, das er vertritt, mehr eins. Je kleiner die Anzahl der Schüler ist, desto leichter ist die Disziplin, sie geht in Zucht und zuletzt in die Erziehung selbst über. Je größer die Schülerzahl, desto mehr nimmt die Nothwendigkeit der Disziplin

zu, und desto mehr wird ihr Charakter der einer äußerlichen Gesetzlichkeit.

Das Fundament aller vorbeugenden Disziplin ist Ordnung. Ordnung muß erhalten werden im Raume des Unterrichtes, in der Zeit desselben, in dem Thun der Schüler und in ihrem Reden. Für den ersten Zweck bedarf es der Herstellung geeigneter Lokale. Es macht einen großen Unterschied, ob die Räumlichkeiten für eine Schule weit, hoch, hell genug sind, ob die Schüler sich behaglich darin fühlen, ob sie von dem Lehrer leicht und von allen Seiten überblickt werden können, ob die Sitze die rechte Höhe und Entfernung von den Tischen (Pulten) haben, ob kein Blendlicht in die Augen fällt, aber auch keine Dämmerung dieselben zur übermäßigen Anstrengung reizt. Da jedoch in der Regel über alles Dies die Lehrer nicht verfügen können, so handelt es sich hier mehr von der Ordnung, welche in dem gegebenen Raume gehalten werden kann. Je unvollkommner das Unterrichts-Lokal ist, desto schwieriger wird das Geschäft, Ordnung zu halten, aber auch desto nothwendiger. Wo die Schüler nicht gedrängt sitzen, unter den Subsellien besondere Fächer für ihre Geräthschaften haben, wo der Lehrer von allen Seiten um dieselben herumgehen kann, da macht sich Manches von selbst; wo aber alle diese Einrichtungen nicht vorhanden sind, da muß durch Kunst, durch anscheinend pedantische Strenge die Einhaltung der Ordnung erzwungen werden. Es ist schwer zu glauben, wieviel Zeit dem Unterrichte, wieviel Kraft dem Lehrer, wieviel Lust dem Schüler durch Unordnung entzogen wird. Vor Allem zeigt sich als nothwendig, daß jedes Kind seinen bestimmten Platz für sich selbst und seine Schul-Effekten haben muß. Ueberläßt man Dies der Willkür, so werden nicht blos endlose Zwistigkeiten, sondern auch Zeitverlust und Verderbniß der Effekten die Folge davon sein. So wenig es nöthig ist, den Platz zum äußeren Zeichen der Leistungen oder des sittlichen Werthes der Schüler zu machen, so wenig darf es der Willkür oder dem Zufall überlassen bleiben, wo jedes Kind sitzen soll. Selbst der Lehrer, wenn er gleich, was freilich zu wünschen ist, keinen ganz festen Platz einnimmt, sondern sich nach Bedürfniß unter den Kindern herumbewegt, wird doch einen Platz wählen, welchen er

vorzugsweise einnimmt. Und in der Nähe desselben dürfen nicht etwa die ältesten und zuverlässigsten Schüler untergebracht werden, sondern die jüngsten, schwächsten, unzuverlässigsten, welche am meisten augenblicklicher Erinnerungen und Hülfeleistungen bedürfen. Den einmal eingenommenen Platz darf kein Schüler ohne Erlaubniß verlassen, außer in gesetzlich vorgesehenen Fällen, und auch dann nur unter bestimmten Formen. In einer einigermaßen zahlreichen Schule darf das Weggehen nicht ohne bestimmte Reihenfolge stattfinden, weil Lärm und Gedränge die nothwendige Folge einer Ordnungslosigkeit wären. Nicht minder genau muß der Platz für die Effekten der Schüler und für die Schulgeräthe eingehalten werden. Nichts darf beliebig untergebracht sein, sondern an der angewiesenen Stelle; Wer es gebraucht, hat es an derselben zu holen, und dahin zu bringen. Jeder hat für sein Eigenthum, ein bestimmter Gehülfe für das Gemeinschaftliche zu sorgen, und ist verantwortlich dafür. Wenn der Lehrer indessen nicht durch tägliche Wachsamkeit die beauftragten Schüler kontrolirt, wird ihre Ordnungsliebe bald erschlaffen. Solche Stätigkeit zumal in Dingen, deren Nothwendigkeit sie nicht begreift, liegt nicht in dem Charakter der Jugend. Ueberhaupt ist es einer der ersten Grundsätze der Disziplin: wachsam, ja beinahe mißtrauisch zu sein. Der Lehrer darf nie voraussetzen, daß die Schüler ohne Erinnerung ihre Pflicht thun; auch die besten sind noch schwach, und es ist schon genug, daß sie von außen angeregt sogleich das Rechte thun. Nur in die Absichten des Kindes setze man kein Mißtrauen; es fehlt und fehlt wieder, aber aus Schwäche, aus Leichtsinn. Hat der Lehrer schon in der räumlichen Ordnung mit gutem Beispiele voranzuleuchten, so wird Dies noch nothwendiger bei der Ordnung in der Zeit. Pünktlichkeit im Kommen und Gehen, im Anfangen und Endigen ist die Quelle unendlich vieler Vortheile beim Unterrichte, aber auch guter Gewöhnungen für die Zukunft. Es ist ein vorläufiges Kennzeichen einer schlechten Schule, wenn sie nicht zur gesetzten Zeit beginnt, wenn bald der Lehrer die Zeit überschreitet, bald die Schüler als Nachzügler kommen. Ferne Stehende glauben, ein solcher Verlust habe wenig zu bedeuten, aber sie sind im Irrthum. Der Geist der Pflichtmäßigkeit ist schon

aus der Schule entwichen, wenn ihr Anfang mit einer Gesetzwidrigkeit beginnt. Aus der kleinen Abweichung werden gar bald größere, aus den Verspätungen Versäumnisse, und damit ist die Stätigkeit des intellektuellen und sittlichen Fortschrittes unterbrochen. Der Nachtheil der Versäumnisse trifft hauptsächlich die Volksschule, dergestalt daß fast allenthalben die Gesetzgebung hat einschreiten müssen. Doch könnte es auch in den höheren Lehranstalten in diesem Punkte besser stehen. Die willkürlichen Versäumnisse der Gymnasiasten und Realschüler sind desto verwerflicher, je weniger äußere Nöthigung dazu vorhanden war, und je weniger die Eltern damit einverstanden sind. Uebrigens gibt es wenige Kinder, welche der Versuchung, einmal eine Lehrstunde in eine Spielstunde zu verwandeln, widerstehen können. Kein Wunder! es gibt ja auch Lehrer, welche diese Schwäche theilen. Deßhalb soll man ein solches disziplinarisches Vergehen nicht sogleich zu einem sittlichen umstempeln. Die Pünktlichkeit wird indessen nicht blos durch Versäumniß verletzt, sondern auch durch willkürliche Ueberschreitung der Unterrichtszeit. Denn nicht die Laune des Lehrers hat zu bestimmen, sondern die Verordnung, welche er selbst oder seine Vorgesetzten gemacht haben. Wie können die Eltern die Gewissenhaftigkeit ihrer Kinder im nach-Hause-Kommen kontroliren, wie ihnen feste häusliche Geschäfte auflegen, wenn der Lehrer, obgleich in bester Absicht, sie über die festgesetzte Zeit zurückbehält? Vollends in zusammengesetzten Schulen, wo ein Lehrer dem anderen in sein Gebiet eingreift, wie läßt sich da Unpünktlichkeit rechtfertigen! Endlich haben die Kinder ihr Recht auf Freiheit, welches ihnen wiederum nicht geschmälert werden darf. Der einmal aufgestellte Lektionsplan muß wie jedes Gesetz unantastbar sein. So wie äußerlich, muß aber auch innerlich Pünktlichkeit in der Schule herrschen. Die Aufgabe muß zu festgesetzter Zeit, nicht früher, nicht später geliefert sein. Frist-Erstreckungen, mit Ausnahme von Nothfällen, sind keine Erleichterung, sondern schwächen nur die Gewissenhaftigkeit, welche, richtig behandelt, zuletzt zu einer inneren Nothwendigkeit wird [1]). Freilich wird dabei immer vorausgesetzt, daß der Lehrer, ehe er eine Aufgabe gibt,

und ehe er eine Frist bestimmt, die Ausführbarkeit wohl erwogen hat. Hat er Dies nicht gethan, dann wird freilich ein Bestehen auf der Vorschrift leicht zur Tyrannei. Lehrer, welche sich selbst nicht ganz in ihrer Gewalt haben, also vorzugsweise die jüngeren, werden deßhalb wohl thun, sich ausdrückliche Vorschriften zu machen und der Willkür des Augenblicks möglichst wenig zu überlassen. Selbst Strafen werden nur im Allgemeinen angekündigt, die speziellere Bestimmung und die Ausführung werden aufgeschoben. Nur ganz kleine Zurechtweisungen werden auf der Stelle exekutirt. Aeltere Lehrer dürfen wohl hoffen, durch ihr kälteres Blut und die längere Erfahrung keiner solchen Maaßregeln mehr zu bedürfen. Doch sei Jeder auf seiner Hut, und bitte, daß er nicht in Versuchung geführt werde. Nicht minder fest halte man an den bestehenden Festsetzungen rücksichtlich der Pausen, der Ferien. Man erweitere Nichts, man schmälere Nichts nach Willkür.

Die Ordnung im Thun der Schüler würde ganz mit dem Gehorsam gegen den Lehrer zusammenfallen, wenn nicht eine weitere Triebfeder dafür gewonnen werden müßte, der Gemeinsinn. Es muß dahin kommen, daß es der größeren Anzahl der Schüler widerstrebt, Etwas gegen die allgemeine Ordnung zu unternehmen, weil sie dieselbe als ihre eigne Sache ansehen, daß sie also ihrer Seits zur Erhaltung mitwirken. Dies ist das rechte Feld für den Mitunterricht der Schüler; einer muß den anderen in die Schulordnung einweihen, die älteren müssen den jüngeren vorangehen, diese sich in der Nacheiferung gefallen. Dahin gehört das taktmäßige Befolgen der Kommando-Worte des Lehrers, wobei dieser selbst freilich auch das disziplinarische Kommando verstehen muß. Aus der Reihe der körperlichen Uebungen wirkt gar Manches auch als Disziplinarmittel, schärft die Aufmerksamkeit, wehrt der Zerstreuung: gerade Sitzen, Hände auf den Tisch legen; Griffel, Feder ergreifen, aufheben; aufstehen, Zeichen geben, daß man Etwas wisse, nach der Reihe den Platz verlassen u. s. w. Das ist freilich mehr für Kleine, Vieles aber doch auch für Große, z. B. sich zum Schreiben bereit halten, ohne Verzug Arbeiten einliefern, ohne Aufenthalt und Störung nach Hause gehen, Begegnende grüßen u. s. w. Vor Allem wäre bei erwachseneren Schülern jede Vergeßlichkeit

zu rügen. Vergeßlichkeit ist keine Entschuldigung wegen Unterlassung einer Pflicht. Junge Leute sollen es eben nicht vergessen und können es vermeiden. Ihr Gedächtniß ist fast immer kräftig genug, wenn guter Wille zur Seite steht. Deßhalb nehme man alle dahin einschlagenden Vergehungen ernst. Von älteren läßt sich größere Sorgfalt verlangen als von jüngeren; übles Beispiel und gleichgültige Aufsicht kehren freilich nicht selten das Verhältniß um. Aber der Lehrer darf selbst stillschweigend seine Zustimmung dazu nicht geben, daß der reifere Zögling die Gesetze weniger achte, als der unreife. Es ist ein sehr verkehrter Begriff von Freiheit, wenn man persönliche Willkür über das Gesetz stellen will. Natürlich müssen aber die Gesetze den Verhältnissen angemessen und wohl erwogen sein. Stünde die falsche Scham nicht im Wege, man würde mittels des Gemeinsinnes viele Ungesetzlichkeiten, welche den Unterricht hemmen, ohne Schwierigkeit wegschaffen. Die Ungebühr der Gymnasiasten, welche den Lehrern soviel zu schaffen macht, ihr Muthwille, ihr Streben, den älteren Leuten nachzuäffen im Tabak-Rauchen, Wirthshaus-Besuch u. s. w. ist blos darum so schwer zu bekämpfen, weil der Lehrer den Gemeinsinn nicht für sich hat, weil er nur durch Zufall oder Angeberei die Uebertretungen erfährt, und weil die Eltern und andere miterziehende Personen entweder geradezu entgegenwirken, oder wenigstens nicht kräftig auf der Seite des Lehrers stehen. Wenn irgendwo, so ist hier Klugheit nöthig, sich mit den Eltern zu verständigen, ihre Vorurtheile, wenn auch nicht zu bekämpfen, wenigstens zum Schweigen zu bringen; lieber die Anforderungen mäßigen, als voraussehen, daß ihnen nicht entsprochen wird. Durch freundliche Ansprache und Geduld wird, wie überall, auch hier Mehr ausgerichtet, als durch Poltern und leidenschaftliche Vorwürfe. Auf der andern Seite ist es aber auch besser, ganz als halb zu verbieten, als eine unsichere Gränze zwischen erlaubt und verboten zu ziehen. Geschehen Uebertretungen, so versuche man es allerdings erst mit liebevollen Zurechtweisungen, schiebe aber anderer Seits die Strafen nicht zu weit hinaus, damit nicht erst eine verderbliche Sicherheit eintritt. Der Muthwille der Jugend wird bei langer Nachsicht zum Trotz. Auch bilden sich leicht Verbrüderungen zur Un-

gesetzlichkeit, welche der Disziplin einen unübersteiglichen Damm entgegensetzen. Ueber die Strafen selbst siehe Bd. I., §. 40. und den nächstfolgenden Artikel.

Die Ordnung im Reden ist leichter zu halten. Der Lehrer hat es meistens selbst verschuldet, wenn die Kinder nicht laut oder wenn sie allzu schreiend sprechen, wenn sie sich vorlaut vernehmen lassen, wenn sie, statt vollständig zu antworten, nur abgerissene Wörter vorbringen. Haben sie in den ersten Schuljahren taktmäßig sprechen gelernt, so bleibt ihnen eine gewisse Abneigung vor dem unzeitigen Reden, die noch lange nützt. Spricht der Lehrer selbst sehr laut, so ist Dies eben nicht das Mittel, den Kindern Unarten des Sprechens abzugewöhnen. Denn er hört dann die kleinen Störungen nicht und das Ohr der Schüler verhärtet sich gewissermaßen gegen gewöhnliche Rede. Freilich ist das leise Reden des Lehrers ebenso bedenklich, weil die entfernt Sitzenden ihn nicht verstehen und dadurch in Stumpfheit gerathen können. Mittlere Temperatur ist allenthalben die gedeihliche. Das Durcheinander-Rufen der Schüler, wenn gefragt wird, ist die Folge einer ungeschickten Stellung der Fragen. Gibt man den Schülern ein Mittel, wie sie ihre Bereitheit zur Antwort angeben können, ohne laut zu werden, bezeichnet der Lehrer mit Namen oder Fingerzeig einen bestimmten Schüler, welcher antworten soll, so kann jene Unart nicht entstehen, die anfangs aus guter Meinung entspringt, bald aber in muthwilligen Lärm überschlägt. Auch das Gelächter ist leicht zu bändigen, wenn man die Zügel in der Hand behält, Veranlassung vermeidet, vorkommenden Falls sogleich ablenkt Der verrufene Schulton war nicht blos Folge mangelhaften Unterrichtes, sondern auch mangelhafter Disziplin. Die Kinder sprachen nicht, wie und wo sie sollten, sie schrieen, zischelten, machten Worte ohne Verstand, und so mußte sich das Ohr für die richtige Sprache verhärten. Ein Gegenstück zu der taktmäßigen Monotonie der Volksschulen ist die Dumpfheit der Aussprache, welche gemeiniglich in den Gymnasien herrscht, und von dem Lesen in fremden Sprachen und dem in-sich-hinein-Reden bei dem Uebersetzen herkommt.

Aus allen Diesem geht hervor, daß das Gelingen der Diszi-

plin nicht sowohl von dem Inhalt der Gesetze, als von der Handhabung derselben abhängt, daß es also die Persönlichkeit des Lehrers ist, worauf das Meiste ankommt. Diese zu gewinnen, muß nächst der Erwerbung von Kenntnissen die angelegentlichste Sorge des jungen Lehrers sein. Vieles thut die Natur, mehr jedoch die Kunst, sowohl der Erziehung als der Selbstbildung. Wen die Natur allzu sehr verwahrlos't hat, der sollte freilich den Beruf eines Lehrers nicht ergreifen. Gesetzliche Bestimmungen über die Untüchtigkeit zum Lehramte lassen sich schwer geben, jedoch sollte man lächerlich gestaltete Personen, Schwächlinge und Solche, deren Sinne allzu stumpf sind, zum Besten des Ganzen lieber zurückweisen. Wer aber die rechten Anlagen besitzt, der strebe durch freundlichen Ernst nach Liebe und Achtung der Kinder zugleich, er sei stets wachsam, lasse sich durch kein Gelingen einschläfern, denn das Böse ist immer wach; er halte Nichts für klein, denn das Große entwickelt sich aus dem Kleinen; er verschmähe die scheinbar unbedeutenden Mittelchen nicht, jedes kann ihm zu gelegner Zeit nützen. Er sei aber vor Allem gerecht, worin die Konsequenz zugleich enthalten ist, denn der Gerechte wird nicht blos eine Persönlichkeit wie die andere behandeln, sondern auch die nämliche Sache zu verschiedenen Zeiten mit gleichem Maaße messen. Gerechtigkeit und Konsequenz wird sich aber von selbst einstellen, wenn der Lehrer vergißt, nach dem Seinen zu trachten, sobald es das Wohl der Schule gilt. Der Egoismus des Lehrers straft sich dagegen sehr bald in der Abneigung und dem Mißtrauen der Schüler, wodurch seine Stellung täglich unangenehmer, oft sogar zur Hölle wird [2]).

[1] Ueberhaupt ist der Nutzen einer guten Disziplin nicht sowohl in der augenblicklichen Wirkung auf das Verhalten der Schüler zu suchen, als in der Gewöhnung zu geselligen Tugenden überhaupt. Das Kind lernt seinen Willen einer Regel, die den Gesammtwillen vertritt, unterwerfen, und bändigt die Sinnlichkeit durch äußerliche Antriebe, wodurch der Bändigung durch geistigere Bahn gebrochen wird. Die Gesetzlichkeit ist der erste Schritt zur Tugend.

[2] Ueber Schuldisziplin verdienen folgende Schriften empfohlen zu werden: Gessert, F., Handbuch der Schuldisziplin für Elementarschulen. Münster, 1835. Preis 54 kr. — Zerrenner, Grundsätze

der Schulerziehung. Magdeburg, 1835. (Preis 3 fl. 36 kr.; auch für umfassendere Kenntniß des Schulwesens dienlich). — Dobschall, Grundsätze der Schuldisciplin. Liegnitz, 1848. 2. Aufl. (1 fl. 21 kr.), sehr praktisch und reichhaltig. Manches Brauchbare findet sich auch in dem kleinen Schriftchen: Laukhard, C. F., Tagebuch eines Lehrers. Darmstadt, 1843. — Ludewig, Die Schuldisciplin. Eisleben, 1840. (1 fl. 48 kr.) — Schnell, Die Schuldisziplin. Berlin, 1850. (54 kr.) — Für höhere Schulen existirt noch kein befriedigendes Werk.

§. 21. Die Schulstrafen.

Die Disziplin bedient sich zwar mancherlei Erziehungsmittel, aber unausbleiblich werden die Strafen eine der ersten Rollen unter denselben spielen müssen. Die Grundsätze, wornach dieselben anzuwenden sind, sind bereits in der Erziehungslehre I, §. 40. besprochen worden. Viele dabei zu nehmende Rücksichten werden auch in den Grundsätzen des Unterrichts noch behandelt werden. Es ist jedoch nöthig, diesen Gegenstand gerade in dem Zusammenhange mit der Disziplin abzuhandeln und selbst die Einzelheiten und Aeußerlichkeiten zu berühren, welche eigentlich der speziellen Methodik angehören. Denn die Strafen sind die kitzlichsten unter allen Befugnissen der Lehrer. Abgesehen davon, daß durch falsche Anwendung die Herzen der Schüler von dem Lehrer abwendig und unbedeutende Fehler in Verstocktheit verwandelt werden, so bleibt es nicht aus, daß die Eltern für ihre bestraften Kinder Parthei nehmen. Auch die Behörden sind sehr geneigt, gerade in diesem Punkte das Recht des Lehrers zu beschränken. Und mit Recht, sofern die Lehrer sich nicht selbst ein Gesetz vorschreiben, welches sie von Mißbrauch ihrer Befugnisse zurückhält. Besser ist es freilich, die Behörden schenken den Lehrern Vertrauen und die Lehrer verdienen es.

Welches sind nun die disziplinarisch zulässigen Strafmittel? Manche, die sich für die häusliche Erziehung sehr wohl eignen, sind in der Schule ganz unanwendbar, und umgekehrt. Die Schule darf mehr auf das Ehrgefühl bauen, das Haus mehr auf die Liebe; der Vater kann verzeihen, sobald er Rührung sieht, der Lehrer erst, wenn dem Gerechtigkeits-Gefühl der Mitschüler

genug gethan ist. In der Schule müssen manche Kinder um der übrigen willen unschädlich gemacht werden; in dem Hause hat die Gesammtheit die Fehler des einzelen Gliedes mitzutragen. Nichts macht bei der Wahl der Strafmittel einen größeren Unterschied, als das Alter der Kinder; Was einem sechsjährigen heilsam ist, kann einem vierzehnjährigen verderblich sein; Was den Jüngling auf das tiefste verletzt, macht auf den Knaben vielleicht kaum einen Eindruck. Der Lehrer muß Dies genau wissen und sich hinreichend in seiner Gewalt haben, um sich nicht unter den Strafmitteln zu vergreifen. Sieht man blos auf das Aeußerliche der Strafe, so stehen dem Erzieher zu Gebote: a) Ehrenstrafen, bei kleinen Kindern am unwirksamsten, weil das Ehrgefühl noch nicht ausgebildet ist, der Abwechslungstrieb sie auch allzu schnell vergessen läßt; sie bedürfen mindestens zu ihrer nachhaltigen Wirksamkeit ein außerordentliches Erinnerungs-Zeichen, z. B. einen anderen, zumal abgesonderten Platz, wozu noch die Unbequemlichkeit des Stehens gefügt werden kann. Dagegen sind Spottnamen, wie z. B. „Faulbank," „Strafkompagnie" u. dgl. von Seiten der Mitschüler nicht zu dulden, viel weniger von dem Lehrer selbst anzuwenden. Daß das Anhängen von Schandbildern, das Sitzen auf einem Esel in unserer gebildeteren Zeit nicht mehr zulässig ist, bedarf kaum der Erwähnung. Bei Jünglingen muß zwischen privatem und öffentlichem Tadel sorgfältig unterschieden werden. Das Beschämende des letzteren treibt oft zu Bitterkeit und Trotz, zumal wenn die öffentliche Meinung, wenigstens die Meinung eines Theiles der Mitschüler, auf der Seite des Gestraften steht. b) Entziehungsstrafen sind, sofern das entzogene Gut eine Auszeichnung war, zu der vorigen Klasse zu rechnen. Dabei ist nur darauf zu sehen, daß das Entzogene auch wirklich hohen Werth in den Augen des Gestraften (und auch seiner Mitschüler) hatte. Da Dies nicht für alle Schüler gleich sein kann, so ist bei diesen Strafen individuelle Rücksicht nöthig. Manches Kind wird hart gestraft, wenn ihm die Theilnahme an einem Spaziergange versagt wird, ein anderes ist zufrieden, daß es des lästigen Ganges überhoben wird. Auch ist die Ausführbarkeit in Erwägung zu ziehen. Wenn der Lehrer Entziehung des Essens anordnen wollte, ohne zugleich strenge Ein-

sperrung damit zu verbinden, so wäre Umgehung der Anordnung nur allzu wahrscheinlich, und dann schlimmer, als wäre keine Strafe angesetzt gewesen. Eltern mögen, wenn sie unter einander und vielleicht auch mit dem Lehrer einverstanden sind, theilweises oder volles Fasten verfügen, für den bloßen Lehrer scheint es unter keinen Umständen recht zu passen; es müßte denn eine so lange Einsperrung als nöthig erkannt worden sein, daß die Essenszeit darin begriffen wäre, und dann dürfte ärztliche Ermächtigung (doch nicht gerade für jeden einzelen Fall) nicht fehlen. Die Einsperrungen sind auch eine Art von Entziehung, nämlich der Freiheit, und zwar um so schmerzlicher, je weniger das Kind noch an Stillsitzen gewöhnt ist. Zugleich verbindet sich mit dieser, wie mit allen öffentlich ausgesprochenen Strafen, eine Verletzung des Ehrgefühls, welche die Wirksamkeit derselben meistens mehr sichert, als die Furcht vor Wiederkehr. Für den Arrest bedarf es eines geeigneten Lokales. Dunkle, feuchte Kammern, wohin man ehemals die Schüler zu stecken pflegte, erregen leicht ein Entsetzen, welches der Schreckhaftigkeit, selbst dem Aberglauben die Bahn brechen, oder der Gesundheit schaden kann; das gewöhnliche Schulzimmer dagegen hat zu wenig Abschreckendes. Verschlossen, oder nicht, hat es gleich große Bedenken, wenn nicht ein Aufseher in der Nähe ist, und soll der Lehrer selbst diesen Aufseher machen, so ist er bei jeder Strafe mitgestraft, und verliert entweder ganz ohne Rechtsgrund einen Theil seiner freien Zeit, oder er vermeidet lieber solche Strafen auf Kosten der Disziplin. In jeder Schule sollte eine Zelle zur Einsperrung angebracht sein, hell und gesund, aber kahl und einsam, damit die Ungehorsamen und Friedensstörer zeitig empfinden lernen, welche Rücksichten sie der menschlichen Gesellschaft schuldig sind, und Was die Gesetz-Verächter erwartet. Aufsicht darf allerdings nicht ganz mangeln, allein sie braucht doch keine ununterbrochene zu sein. Arbeit muß mehr als Erleichterung der Strafe, denn als Verstärkung derselben gestattet sein. Je erwachsener die Schüler sind, desto mehr bleibt der Arrest als einzige positive Strafe übrig, und desto nothwendiger wird eine ausdrückliche Vorkehrung dafür. Hausarrest kann von der Schule nicht verfügt, sondern die Eltern können nur darum ersucht werden. Erziehungs-Anstalten haben

darin einen nicht unwesentlichen Vorzug vor bloßen Schulen, daß sie durch solche wenig auffallende und gleichwohl empfindliche Strafen der Disziplin das Gehässige zu nehmen im Stande sind. c) Zwangsarbeit ist eine gewöhnliche Zugabe zu den Arreststrafen, doch auch für sich allein im Gebrauch. Sofern aber darunter nicht die Nachholung versäumter Arbeiten verstanden wird, welche ja eigentlich gar keine Strafe, sondern eine nothwendige Ausgleichung zwischen dem zurückgebliebenen und den übrigen Schülern ist, so dürfte wohl der sittliche und intellektuelle Verlust bei dieser Strafart größer sein, als der Gewinn. Denn solche Arbeiten werden nothwendig mit Widerwillen gemacht, und wie leicht trägt sich diese Empfindung auf die Schularbeiten überhaupt über! Statt daß man die Lernlust erhöhen sollte, stumpft man sie dadurch ab. Es kommt hinzu, daß sie meistens unsorgfältig gefertigt und ebenso korrigirt werden, so daß der Hudelei dadurch Vorschub geschieht, statt davon abzugewöhnen. Am ersten dürften noch Gedächtniß-Aufgaben passiren, weil sie kürzer zu kontroliren sind, und, wenn auch ohne Liebe gelernt, doch in dem Gedächtnisse haften. Auch läßt sich bei erwachsenen Schülern eine Form finden, welche ein pädagogisches Element in diese Strafe trägt. Hat z. B. ein Schüler durch betrügliche Scheinleistungen das Vertrauen des Lehrers verloren, so kann ihm dieser wohl sagen: So lange du mir nicht durch eine besondere Arbeit beweisest, daß du durch Fleiß deinen Fehler gut zu machen suchest, werde ich dir nicht mehr trauen. Dies ist aber nicht mehr Strafe, sondern Aufforderung zur Besserung und Bezeichnung der Buße. d) Die körperlichen Züchtigungen, so sehr man sie als veraltete Ausbrüche der Roheit zu verdächtigen gesucht hat, können nach dem Urtheil fast aller praktischen Pädagogen weder in dem Hause noch in der Schule entbehrt werden. Solange die Sinnlichkeit noch in dem Kinde vorherrscht, ist die Sprache gar nicht das Mittel, dauerhafte Gefühle und Vorsätze in demselben zu erzeugen, es muß von Handlungen betroffen werden, welche ihm den Anstoß zum Rechten geben und diese bestehen zum guten Theil in dem körperlichen Schmerz, welcher ihm in erziehlicher Absicht zugefügt wird. Sinnliche Kraft muß gegen sinnliche ankämpfen, bis die geistige unter diesem gegenseitigen Ringen erstarkt ist, dann

gehen die Strafmittel in geistigere über. In einer Schule, wo der Muthwille des einen Kindes sich an dem des andern entzündet, wo die mannigfaltigsten Charaktere auf einander wirken, wo die häuslich anerzogne Roheit, oft sogar Verderbtheit Einzeler die Sittlichkeit des Ganzen gefährdet, bleiben Ueberschreitungen der Ordnung an keinem Tage aus. Tadel, Ermahnungen wirken aber nur, so lange sie neu sind, oder wenn man hinter ihnen noch eine weitere Befürchtung durchschimmern sieht. Die übrigen Strafen nutzen sich vollends zu schnell ab, um nicht für seltenere Fälle und für reifere Jahre aufgespart zu werden. Was bleibt also übrig, als die alten, wohlbekannten, durch Jahrtausende erprobten Mittel? Nicht in der Ausartung, wie sie in rohen Familien noch immer erscheinen, und wie sie in den Zeiten der pädagogischen Verwilderung und Erniedrigung in den Schulen zu Hause waren, sondern mit den Modifikationen, welche die gestiegene Civilisation ihnen aufgenöthigt hat. Eine völlige Hinwegnahme dieser Strafgattung aus der Befugniß der Schule heißt der Natur Gewalt anthun, was sich theils durch Schwäche der Disziplin, theils durch ärgerliche Inkonsequenzen von Seiten der Lehrer zu rächen pflegt. Eben so thöricht ist eine Verklausulirung der Weise, wie die Züchtigungen ausgeführt werden dürfen. Je künstlicher, desto wirkungsloser; je mehr die Autorität des Lehrers zum voraus herabgezogen wird, desto häufiger geräth er in die Nothwendigkeit, von den äußersten Mitteln Gebrauch zu machen. Darum keine Vorgesetzten als Zeugen, der Lehrer ist ja kein Büttel! keine Ruthe statt des Stocks, kein Hinhalten der Hand, oder gar der Finger, um den Schlag des Lehrers abzuwarten oder zu verlachen! Dem Erzieher gebührt Zutrauen; verdient er dieses im Allgemeinen nicht, so ist er seines Postens unwürdig; versagen es ihm Eltern oder Vorgesetzte, weil er im Einzelen einmal nicht mit dem ihnen gefälligen Maaße mißt, so verkennen sie den Geist der Erziehung. Was sich festsetzen läßt, ist: In der Schule darf keine Mißhandlung, welchen Namen sie tragen mag, vorkommen; der Lehrer hat nur solche Strafmittel anzuwenden, welche gebildete, aber zugleich einsichtsvolle Eltern auch in ihrem Hause nicht scheuen. Der Lehrer wende keine Strafe in Gegenwart der Kinder an, welche er nicht auch vor den Augen

Erwachsener passend hielte Muß er besorgen, daß die Hitze ihn hinreiße, so verschiebe er die Ausführung der angekündigten Strafe bis später. Jede bedeutende Strafe trage er in das Schultagebuch mit solcher Ausführlichkeit ein, daß er selbst, wie die Schul-Oberen, deren pädagogische Rechtmäßigkeit später erkennen kann. Wohl aber kann man die Klassen bezeichnen, in welchen die körperlichen Züchtigungen aufhören, wenigstens nur noch in eclatanten Fällen anzuwenden sind. Auch Das läßt sich festsetzen: Kein Kind wird der körperlichen Züchtigung unterworfen, bevor es die leichteren Straf-Stufen passirt hat. Zuletzt läuft Alles darauf hinaus, daß man die Lehrer zur Humanität erziehen muß, damit sie die Kinder unter allen Umständen human behandeln; die blos vorbeugenden Verordnungen sind allemal zu eng oder zu weit [1]).

e) Die Ausweisung aus der Schulanstalt kann nur da stattfinden, wo nicht blos ein Minimum von Kenntnissen erworben werden soll, und wo kein Zwang zum Eintritte stattfindet, folglich nicht aus der Volksschule, es sei denn, daß eine Anstalt für sittlich verwahrlos'te Kinder bestünde, wohin die schwer Besserlichen aller andern Schulen geschickt werden können. In höheren, besonders in Berufsschulen, ist diese Strafe nicht blos anwendbar, sondern selbst Pflicht gegen den Staat, damit nicht Unwürdige in die höheren Berufs-Plätze einrücken, wo sie Würdigere verdrängen. Das Schulwesen ist noch lange nicht genügend organisirt, so lange das Urtheil der Lehrer keinen wichtigeren Einfluß auf den Beruf der Schüler hat, als bisher. Die Eltern bestimmen denselben nach Vorliebe, die jungen Leute nach sinnlichen Einwirkungen, dem Urtheile des Lehrers bleibt fast Nichts überlassen. Und doch urtheilt er reifer und kälter über die Sache, als die Angehörigen, und wenn die Vorurtheile nicht wären, so würde mindestens das abrathende Urtheil einer Lehrer-Konferenz als entscheidender über die Berufs-Wahl angesehen, als väterliche, mütterliche und kindliche Wünsche. Allein abgesehen von diesem Zutrauen, welches vernünftige Eltern wohl den Lehrern ihrer Kinder schenken sollten, so treten Fälle genug ein, wo die Lehrer um der Gesammtheit willen den Einzelen aus der Anstalt ausschließen müssen. Noch immer hält falsches Mitleid und Menschenfurcht vor solchen Entscheidungen öfter zurück, als

gut ist. Auch Eigennutz und Bequemlichkeit haben darauf ihren Einfluß. Die höheren Lehranstalten sind ja keineswegs, wie es zu wünschen wäre, aus den fähigsten und tüchtigsten jungen Leuten zusammengesetzt, sondern nach Rücksichten des Standes und der Wohlhabenheit. Allerdings gebührt diesen Faktoren eine Einwirkung auf die Wahl des Berufes, und das Heraufdrängen der niedrigen Stände in die höheren ist nicht das kleinste Uebel unserer Zeit; allein bei dem anerkannt übermäßigen Zudrang nach höheren Standpunkten in der bürgerlichen Gesellschaft sollte doch eine frühzeitige Auswahl im Interesse der Intelligenz und Sittlichkeit stattfinden. Bisher ist Relegation noch als eine extreme Strafe angesehen, es kann aber die Zeit nicht ausbleiben, wo sie als eine ganz gewöhnliche Maaßregel im Interesse sowohl der Gesammtheit, als auch des Einzelen betrachtet werden wird, damit ein Jeder möglichst die Bahn betrete, wofür ihn die Natur und die erste Erziehung bestimmt hat. Ueberall in der Erziehung muß das Gleichartige mehr vereinigt, das Widerstrebende ausgesondert werden; die äußerlich gegebenen Richtungen müssen den innerlichen weichen. Die Freiheit in der Wahl des Berufs kann nicht in einem kindischen Greifen nach dem Unerreichbaren bestehen, sondern in dem verständigen Streben nach einem klar vorliegenden Ziele.

f) Geldstrafen scheinen bei der Jugend, die noch von den Eltern unterhalten wird, den Werth des Geldes, wenigstens des selbst erworbenen, noch nicht kennt, ganz unzweckmäßig, sind es jedoch unter gewissen Umständen nicht. In Gymnasien, Seminarien und anderen Anstalten, deren Schüler ziemlich erwachsen sind, lassen sich die Vergehungen gegen die Ordnung nicht leicht mit umständlichen und die Ehre angreifenden Strafen ahnden. Die dem Unterrichte gewidmete Zeit und Geduld des Lehrers würde mit Untersuchungen über die Ursachen des zu-spät-Kommens, der Versäumniß, der Störung u. s. w. verloren gehen. Da bieten nun kleine Geldstrafen, welche mehr verdrießlich als schimpflich sind, eine nicht unangemessene Auskunft. Auch dem Ordentlichsten widerfährt einmal eine solche Menschlichkeit, mit einer kleinen Buße aus dem Taschengelde ist aber die Sache abgemacht, es wird weiter darüber nicht geredet. Es versteht sich von selbst, daß der Ertrag

dieser Strafen für einen Schulzweck oder auch für einen wohlthätigen Zweck bestimmt sein muß.

Zwischen allen diesen Strafen muß eine Art von Rangordnung entworfen sein, wornach sie anzuwendeu sind, nicht als Kontrakt zwischen Lehrer und Schülern oder deren Eltern, sondern als pädagogische Vorschrift, die der Lehrer sich selbst oder seine Vorgesetzten ihm machen. Ein Theil der Strafen steht allen Lehrern zu, ein anderer nur dem Hauptlehrer, ein dritter nur der vorgesetzten Behörde. Zu den letzteren gehören insbesondere die härteren und aufschiebbaren Strafen, z. B. Wegweisung, längerer Arrest. Konflikte mit den Eltern sind von den Vorgesetzten in der Weise zu schlichten, daß wenigstens die Schüler niemals eine Satisfaktion für vermeintlich oder wirklich erlittenes Unrecht erhalten. Die Autorität des Lehrers muß vor Allem geschont werden, aber unter vier Augen spare man nicht Verweis für Mißgriffe, selbst nicht Ahndung für hartnäckige Schroffheiten. Viel strafen ist an sich schon ein Fehler eines Lehrers, und verdient von den Vorgesetzten mißbilligt zu werden, wenn nicht hinreichende Rechtfertigungs-Gründe vorliegen. Doch kann auch das Umgekehrte, die Gleichgültigkeit, die disziplinarische Schwäche oder Bequemlichkeit dem Tadel unterzogen werden. Am allermeisten ist die Ungleichheit der Disziplin an zusammengesetzten Lehranstalten als verwerflich zu bezeichnen, zumal wenn dabei die Absicht eines Lehrers unterstellt werden muß, sich auf Kosten der übrigen Kollegen Ansehen oder Popularität zu verschaffen. Deßhalb wird es meistens vorzuziehen sein, wenn die Fachlehrer nur das Nothwendigste in der Disziplin besorgen, das Uebrige dem Hauptlehrer der Klasse überlassen bleibt, und wieder daß, wo die Anstalt einen besonderen Direktor besitzt, dieser sich mit allen bedeutenden disziplinarischen Fällen befaßt, und sich von den Lehrern nur unterstützen läßt.

[1] Früher fand man es in der Ordnung, wenn jeder Erwachsene wenigstens jeder gut gekleidete, einen Knaben, welcher sich in seiner Gegenwart gröblich verging, sogleich die Hand der Gerechtigkeit fühlen ließ und jeder Knabe erkannte Dies an. Jetzt aber wissen die Herrn Knaben, welche Strafe auf der thätlichen Verletzung eines Staatsbürgers steht und die Eltern sind bereit trotz ihres eignen Schadens diese Injurien-Klage geltend zu machen.

§. 22. Die Unterrichtsform.

Die Unterrichtsform ist die eigenthümliche Art, wie der Lehrer auf einen gegebenen Unterrichtsstoff die Unterrichtsmittel anwendet. Es ist leicht ersichtlich, daß jedes Unterrichtsmittel durch konsequente Anwendung auf eine besondere Unterrichtsform führt, daß aber auch jede dieser Unterrichtsformen einseitig genannt werden muß. Die vollendeteren Unterrichtsformen sind sämmtlich gemischte. Gibt es überhaupt eine allgemein zu empfehlende, so ist es ohne Zweifel die Unterrichtsform, welche von allen zu Gebote stehenden Mitteln Gebrauch macht; sie verschmäht keines gänzlich, allein je nach der Beschaffenheit des Stoffs und der geistigen Entwicklung der Lernenden wird das eine oder das andere vorherrschend sein. Der vollkommenste Lehrer wird aller Unterrichtsmittel im gleichen Grade mächtig sein, und augenblicklich beurtheilen, welches anzuwenden ist, ähnlich dem Arzte, welcher ebenfalls keine Medizin ausschließlich und für alle Fälle anwendet, sondern nach den jedesmaligen Verhältnissen entscheidet. Man hat oft als die Hauptformen des Unterrichts bezeichnet die analytische und synthetische. Dies sind aber nicht sowohl Formen der Mittheilung, als Arten der Aneinanderreihung der Vorstellungen, welche sich mit allen Unterrichtsmitteln verbinden lassen. Das analytische Verfahren muß überall angewandt werden, wo etwas Ganzes gegeben ist, das nur in seinen Theilen erkannt werden kann, es wird also in einzelen Fällen bei jeder Unterrichtsform erscheinen. Das synthetische Verfahren, welches die allmählich bekannten Theile zuletzt in ein Ganzes zusammenfaßt, also entwickelnd zu Werke geht, herrscht im Großen durch den ganzen Unterricht, wenn es auch im Einzelen dem analytischen oft Platz macht. Dagegen zeigen sich je nach den vorherrschenden Unterrichtsmitteln und der Stellung des Lehrers zu den Schülern folgende Formen: a) die vorzeigende (deiktische), b) die vortragende (akroamatische), c) die einprägende (mnemonische), d) die aufgebende (heuristische), e) die katechetische (fragende), f) die selbstlehrende (autodidaktische).

a. Die vorzeigende, welche die Gegenstände des Unterrichts

soviel als möglich zur Anschauung zu bringen sucht, und die übrigen Unterrichtsmittel nur nebenbei benutzt, ist vornehmlich anwendbar auf die technischen Geschicklichkeiten, als: Schreiben, Zeichnen, Turnen, aber auch in der Naturgeschichte, Gewerbkunde u. s. w. vorherrschend. Die Kunst besteht hauptsächlich darin, bei dem Vorzeigen auf die Punkte aufmerksam zu machen, welche gerade die meisten Schwierigkeiten verursachen, und zu vermeiden, daß durch die Raschheit der Ausführung oder des Vorzeigens die Einzelheiten übersehen werden, zwischen die Anschauungen die Belehrungen geschickt einzuschieben, und baldigst Versuche anzustellen, ob das Vorgemachte richtig nachgeahmt wird. Da das Vorgezeigte in der Regel ein Ganzes ausmacht, so herrscht bei ihr die Analyse vor, erst bei der praktischen Anwendung geht es wieder zur Synthese zurück.

b. Die vortragende Form, wobei der Lehrer durch seine Rede allein oder doch hauptsächlich zu unterrichten sucht, eignet sich am besten für Erwachsene, deren Geist einer Seits geübt genug ist, eine längere Reihe von Vorstellungen zu fassen, und anderer Seits sich durch selbständige Uebung in den vollen Besitz der mitgetheilten Kenntnisse zu setzen. Kinder besitzen durchaus nicht die Reife, um auf diesem Wege belehrt zu werden, wären auch die Eigenschaften des Vortrags übrigens die trefflichsten. Die meisten Bücher, in gewissem Sinne sogar alle, sind in vortragender Form geschrieben, ein Grund mehr, diese Kindern nicht zur selbständigen Belehrung in die Hände zu geben. Die vortragende Form ist die geeignetste, wenn der Lehrer auf das Gemüth und die Gesinnung der Kinder zu wirken sucht. Sie kann erschüttern und den Willen lenken. Doch vertraue man nicht zu sehr darauf, begnüge sich wenigstens nicht mit Reden, überlasse sich auch nicht der Lust des Wortes, weil die Hörer allzu leicht in einen passiven Zustand gerathen. Auch vergesse man nicht, daß durch diese nur die erste Erregung, die vorübergehende Auffassung gegeben ist, dagegen die Einprägung und Uebung dem Lernenden überlassen wird. Mindestens muß ein examinatorischer Kursus als Ergänzung hinzutreten.

c. Bei der einprägenden Form wird hauptsächlich das Gedächtniß in Anspruch genommen, das faktische Lernen, das Memo-

riren, überhaupt die Wiederholung sind die vornehmlichen Unterrichtsmittel. Sie war ehemals die herrschende in den Schulen, und sie kann in gewissen Fällen immer noch mit Nutzen angewandt werden, z. B. bei den Elementen fremder Sprachen, zumal neuerer, und wenn der Zweck mehr ein materialer als formaler ist. Durch erklärende Vorbereitung und verständigen Stufengang kann derselben das Mechanische benommen werden. Versuche darin haben Hamilton und Jacotot gemacht, doch weil sie einseitig waren, beide ohne dauernden Erfolg [1]). Setzt man sie aber auch nicht in den Rang einer herrschenden Form ein, so wird sie als Ergänzung anderer Formen gar nicht wohl entbehrt werden können. Ohne Bewahrung im Gedächtniß hat die Auffassung keinen Werth. Das im Gedächtniß Niedergelegte kann auch in späterer Zeit noch zum denkenden Gebrauche gelangen.

d. Die aufgebende Form erwartet von der Selbstfindung des Schülers die Aneignung der Kenntnisse. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn die Aufgaben so zerlegt und vorbereitet sind, daß der größere Theil der Schwierigkeiten dadurch weggeräumt ist. Dazu gehört eine ungemeine Lehrgabe des Lehrers und ungemeine Aufmerksamkeit und Beharrlichkeit der Schüler. Sie paßt daher eher in den Privat-Unterricht mit wenigen Schülern, wo die Individualitäten vollkommen berücksichtigt werden können, als in den öffentlichen. Auf historische Stoffe ist sie gänzlich unanwendbar; das günstigste Material liefert ihr die Mathematik, weniger schon die Sprache. Bei größerer Vervollkommnung der Unterrichtskunst wird ihr wohl mehr Raum gegeben werden, jedoch immer nur in den höheren Schulklassen; bei jüngeren Kindern werden die Mißgriffe zu häufig bleiben, als daß man nicht lieber einen sichreren Weg einschlagen sollte. Es können übrigens Bücher zur Selbstbeschäftigung der Kinder sehr wohl dienen, ohne heuristisch gehalten zu sein. Die vortragende Form des Buches schließt schon Schwierigkeiten genug in sich ein, sie nöthigt durch ihre Lücken immer zu einem gewissen Selbstfinden. Es wird daraus eben noch nicht Selbstunterricht. Denn gerade zu der heuristischen Form gehört die lebendige Mitwirkung des Lehrers nicht nur als Anregung, sondern auch zur Vorbereitung und Korrektur.

e. Die katechetische Form war wegen ihres Gebrauches beim Religions-Unterrichte eine Zeit lang als die einzige rationelle Lehrform, oder wie man sich gewöhnlich ausdrückte, Methode angesehen [2]). Und es gibt noch Lehrer, welche außer ihr kein Heil sehen. Auch ist nicht zu läugnen, daß ihre geschickte Anwendung eine der bedeutendsten Unterrichts-Aufgaben und ein wirksames Mittel ist, den Geist der Kinder lebendig zu erhalten. Allein gleichwohl läßt sie sich nicht allenthalben und bei weitem nicht in dem bisherigen Umfange anwenden, ohne in Absurdität und gedankenlose Schwätzerei auszuarten. Für historische Stoffe eignet sie sich nur bei der Repetition, insofern sich katechetische Fragen mit examinatorischen verbinden, ferner zur moralischen Ausbeutung. Abstraktionen dagegen, welche der jugendlichen Fassungskraft überhaupt widerstreben, werden durch alle katechetischen Künste nicht erfaßbar gemacht. Das Kind wird vielmehr mit Gleichgültigkeit gegen die Gedanken erfüllt, welche ihm so fadenartig aus dem Geiste herausgezogen werden, und zwar auf der Stelle nach der Veranstaltung des Lehrers, ohne die natürliche Entwicklung und Reife abzuwarten. Die Kunst des Sokrates, Gedanken aus seinen Schülern zu entwickeln (die Sokratik), ist mit großem Unrecht auf Kinder und gedankenlose Jünglinge und Mädchen übergetragen worden. Er hatte philosophisch gebildete junge Männer vor sich, und da bedurfte es allerdings nur einer geringen Nachhülfe, um die sich entwickelnden Ideen in die rechte Bahn zu leiten. Zur Entwicklung der Begriffe gehört Nichts weniger als gerade katechetische Lehrform; Synthese im Kleinen wie im Großen, Aufsteigen vom Konkreten zum Abstrakten ist es, wodurch der Begriff entwickelt wird; die Form ist dabei Nebensache. Der Anschauungs-Unterricht ist es also, welchem auf den ersten Unterrichtsstufen vorzugsweise jenes Geschäft obliegt, und allerdings ist demselben eine der katechetischen ähnliche Gesprächsform die günstigste. Aber dieser unterrichtliche Dialog, welcher die übrigen Unterrichtsmittel so gut als die Frage benutzt, und die examinatorische mehr als die katechetische, ist sehr weit von den Katechisationen entfernt, die sich auf abstraktem Gebiete bewegen. Glaubt auch der Katechet sein Thema recht anschaulich zu behandeln, so gelingt es ihm doch fast immer

nur in Einzelheiten. Die ganze Gedankenreihe ist eine ihm eigne, den Schülern fremde. Er erlangt einen Schein von Wissen und von Klarheit, aber keine Wirklichkeit. Bei Leuten, welche ihrer Jugend wegen oder wegen Mangels früherer Bildung nur mit großer Mühe selbständig denken, erhält man statt geläuterter Ideen durch diese zerfasernde Behandlung nur aller Ahnung und alles Gefühls entkleidete Gedanken, welche blos als Antworten an den Fragen hinaufranken, aber niemals selbständig auf das Bestrebungs-Vermögen wirken. Deßhalb ist das ungemischte katechetische Verfahren in dem Religions-Unterrichte gerade schädlicher als anderswo. Die auf das Gefühl wirkende Anrede entwickelt freilich wenig Begriffe, allein sie treibt doch eher zum Handeln, sie unterhält die religiösen Ahnungen, und Dies ist mehr als einige Begriffs-Fragmente, welche nothdürftig durch katechetische Kultur erzielt werden. Bei dem Vortrage bleibt wenigstens meistens ein Gesammteindruck zurück, dessen Wirkung oft ganz nachhaltig ist. Die Katechisation kann einen solchen Eindruck nicht hinterlassen, weil sie aus zu vielen Einzelheiten besteht. Auch dem Gedächtniß bietet sie in der Regel Nichts, weil die Einprägung der Gedanken fehlt. Soll wirklicher Vortheil erlangt werden, so muß die analytische Katechisation in den meisten Fällen an die Stelle der synthetischen treten, d. h. es muß ein gegebenes Objekt katechetisch zergliedert, nicht aber nach einer von dem Katecheten entworfenen Disposition ein Bau aus Fragen und Antworten ausgeführt werden. Gerade diesen Bau begreift der Schüler nicht. Wenn er aber ein Fertiges vor sich sieht, so kann ihm wohl das Einzele durch Fragen so zerlegt werden, daß er es deutlicher begreift. Der Eindruck des Ganzen, welcher sich in enge Begriffe nicht fassen läßt, bleibt dann wenigstens trotz der Zergliederung. Es sind feste Haltpunkte für Gedächtniß, ja selbst für gemüthliche Auffassung gegeben. So verhält es sich mit Erzählungen, Sprüchen, Liedern, Katechismen, welche man katechetisch erläutert, nachdem sie zuvor eingeprägt sind. Das exakte Material ist gegeben, und wird dem Gedächtniß anvertraut, die Katechese hat weiter Nichts zu thun, als dies Material auch dem Verstande zugänglicher zu machen. Man läßt zuerst vorlesen, oder lies't selbst vor; Dies verschafft den allgemeinen,

den Haupteindruck, dann folgt katechisirend die Erklärung, zuletzt faßt ein abermaliges Lesen oder ein Hersagen den Eindruck, welcher nun geläuterter und aufgeklärter ist, nochmals zusammen. Das Material des Religions-Unterrichtes, die Bibelsprüche, die Bibelabschnitte, die Liederverse, die Fragen und Antworten des Katechismus scheinen diese Behandlung nothwendig zu fordern, die synthetische Katechisation scheint nur durch Uebertreibung daraus entstanden zu sein. Die analytische Katechisation verhält sich zur synthetischen, wie die Homilie zur Predigt. Aber auch diese Art von Katechisation ist noch nicht vor allen Uebertreibungen gesichert, die Fehler der synthetischen können dahin überspielen. Sparsamkeit der Erklärung ist bei allen Unterrichtsformen Regel, warum nicht auch bei der katechetischen? Am meisten wird darin gefehlt, daß man der inneren Anschauung des Kindes Nichts zutraut, sondern Alles in bestimmte Worte wohl gar definirt gefaßt haben will. Aber die Worte kommen ja nach dem Gedanken, und manche Vorstellung ist den Hauptumrissen nach längst in dem Geiste vorhanden, ohne im Einzelen zur Klarheit ausgebildet zu sein. Dies ist Sache der allmählichen Entwicklung, darf aber nicht durch Katechisiren verfrüht werden; sonst verliert sie die innere Stärke, und wird mehr ein Organismus von Worten als von Begriffen. Deßhalb wage man sich mit der katechetischen Form nicht an höhere Gegenstände, als man auch mit anderen Unterrichtsmitteln für erfaßbar hält, und vernachlässige in der Ausübung dieser Unterrichtsweise keine einzige Regel, die sich bei anderen als nothwendig erwiesen hat. Auch binde man den Religionsunterricht am allerwenigsten an diese einseitige Form. Er bedarf am meisten der Vielseitigkeit. Vielmehr katechisire man über mathematische Gegenstände, über Anschauungen, überhaupt über Das, wo sich der Geist am wenigsten von der Sache entfernen kann und wo das Gemüth nicht betheiligt ist. Anfänger im Unterrichten sollten gar nicht katechisiren, bis sie sich erst in leichteren Formen geübt haben. Vortragen und dann examiniren, aufgeben und dann korrigiren, das sind angemessene Vorstufen [3]).

f. Die selbstlehrende Form (Selbstunterricht) bedient sich der Bücher als Unterrichtsmittel, der Schüler wird zugleich Lehrer.

Aller eigentliche Unterricht muß zwar als Vorbereitung zu einem weitergehenden Selbstunterricht betrachtet werden. Dieser tritt dann aber erst ein, wenn der erste ganz oder beinahe vollendet ist und ist eine Thätigkeit erwachsener und selbständiger Personen, und hört eigentlich im ganzen Leben nicht auf. Es kann aber auch schon zur eigentlichen Unterrichtszeit die selbstlehrende Form als Ergänzung des übrigen Unterrichts angewandt werden und zwar bei fähigen und lernlustigen Schülern von einiger Vorbereitung mit recht gutem Erfolg. Fehlt gleich dabei die stätige Berichtigung des Lehrers, so wächs't die Kraft durch die größere Anstrengung auch mehr, und so wie der Mensch überhaupt mehr Lust an dem Selbstgeschaffenen hat, als an dem Geschenkten, so ist gewöhnlich auch bei dem Selbstunterrichte die Freudigkeit größer und dauernder. Freilich ist der Selbstunterricht immer zwei Gefahren unterworfen. Der Gefahr, Irrthum für Wahrheit zu nehmen, weil die Korrektur der Vorstellungen fehlt, und zweitens der Gefahr der Eitelkeit, weil man als eignes Verdienst ansieht, was doch eigentlich dem Lehrbuche zufällt. Die Autorität des Lehrers leitet den Schüler zur Bescheidenheit. Der Autodidakt aber sieht seinen Lehrer nicht persönlich gegenüberstehen.

[1] Hamilton hat durch seine Methode die fremden Sprachen mittels Interlinear-Uebersetzungen und exakten Einprägens der Wörter und Sätze zu lehren, woran erst später die Sprachgesetze und Regeln abstrahirt werden, eine Zeit lang viel Aufsehen gemacht. Da sich aber offenbarte, daß nur bei einer außerordentlichen Regsamkeit und Geistesgewandtheit des Lehrers der Mechanismus der alten Gedächtniß-Uebungen vermieden, dazu auch die geistige Seite der Sprache allzu lange in den Hintergrund gestellt wurde, so hat diese Methode ihre meisten Anhänger wieder verloren. — Jacotot, ein Franzose, trat in Belgien mit einer von ihm selbst so genannten Universal-Methode auf, weil sie für alle Lehrgegenstände und Altersstufen dieselbe sein sollte. Seine Behauptung, daß alle Menschen mit gleichen Anlagen geboren, und daß die Unterschiede blos durch die verschiedene Thätigkeit, ihren Geist zu bilden, erzeugt würden, erschien schon barok; noch mehr aber der Satz: Alles in Allem, welcher soviel heißen sollte, als: jeder Unterrichtsstoff sei geeignet, die ganze Lehrthätigkeit daran anzuknüpfen. Er wählte nun ein beliebiges Sprachstück, und ließ dieses memoriren, um es zu zerlegen, und mit den gewonnenen Elementen weiter zu

bauen. Die anfänglich glänzenden Erfolge verschwanden jedoch, als der Enthusiasmus der Verbreiter nachließ, und man erkannte, daß Jacotot einen untergeordneten Satz der Unterrichtslehre: Einheit in die verschiedenen Stoffe zu bringen, zum höchsten erhoben hatte.

[2] Die Ursachen der Ueberschätzung der katechetischen Lehrform sind historische. Durch die Geistlichen wurde hauptsächlich die Verbesserung des Unterrichts bewirkt; natürlich, daß sie auch vorzugsweise die Form wählten, welche ihrem näheren Berufe die passendste schien. Die symbolischen Schriften der Protestanten erhielten zum Theil katechetische Form, weil Luther derselben günstig war. Einige hervorragende Männer, z. B. Dinter, widmeten ihre schriftstellerische Thätigkeit dieser unterrichtlichen Richtung, und so gewann sie immer mehr Ansehen und Einfluß. In der neueren Zeit hat der Geist der Opposition bisweilen gerade das Gegentheil behaupten lassen. Die gemäßigte Methodik weis't ihr den Rang zwischen den übrigen Unterrichtsformen an ohne Vorzug und ohne Zurücksetzung.

[3] Die Anweisung, die katechetische Lehrform anzuwenden, ist vielfach selbständig unter dem Namen Katechetik behandelt worden. Die wichtigsten Schriften der Art sind: Dinter, die vorzüglichsten Regeln der Katechetik. 7. Aufl. Neustadt a. d. O. 1829. (36 kr.) Desselben, Vorarbeiten für Lehrer in Bürger und Landschulen. 2 Thle. Neustadt, 3. Aufl. 1821. (2 fl. 12 kr.) Beide zwar wegen der gemüthlichen Persönlichkeit ihres Verfassers ansprechend, doch etwas veraltet. — Müller, H., Lehrbuch der Katechetik. 2. Aufl. Altona, 1823. 2 Bde. (1 fl. 3 kr.) Zweckmäßig für Schullehrer-Seminare. Dazu ein Kommentar von Carstensen, Handbuch der Katechetik. Altona, 1823. 2 Bde. (4 fl. 12 kr.) — Thierbach, E., Lehrbuch der Katechetik zum Unterrichte über dieselbe und zur Selbstbelehrung. Hannover, 1830. (1 fl. 45 kr.) Nur für wissenschaftlich gebildete Lehrer. Als Kommentar dazu kann gelten Desselben Katechisirkunst. 5 Thle. 1826—31. Nordhausen. — Vor Allen: Palmer, evang. Pädagogik. 3. Aufl. Tübingen 1851 (3 fl. 36 kr.) — Für katholischen Religionsunterricht: Hirscher, Katechetik. 4. Aufl. Tübingen 1841. (3 fl.) — Wachler, A., Katechetik für Volksschullehrer. Breslau 1843, eigentlich Werk eines ungenannten Verfassers und von W. herausgegeben, nach strenggläubigem protestantischen Lehrbegriff.

§. 23. Die Grundsätze des Unterrichtes.

Da der Unterricht nur ein Zweig der Erziehung ist, so muß auch sein Prinzip sich dem allgemeineren der Erziehung unterord-

nen. Wir haben nun Th. I., §. 13. als formales Prinzip der Erziehung aufgestellt: Erziehe so, daß die gegenwärtige Entwicklung der Grund einer künftigen wird. Diesem korrespondirend stellen wir als Prinzip des Unterrichtes auf: Unterrichte so, daß jede mitgetheilte Vorstellung der Grund einer künftigen vollkommneren Entwicklung in dem Schüler wird. Dabei muß man sich bewußt werden, daß die Vollkommenheit aller geistigen Entwicklungen in deren Selbständigkeit, Wahrheit, Schönheit, Gemüthlichkeit und Harmonie besteht. Der Lehrer wird also im Unterrichte nur so lange Vorstellungen mittheilen, als der Schüler diese nicht selbständig erzeugen kann. Der Unterricht macht keinen Anspruch darauf, Selbstzweck zu sein, er bescheidet sich ein Vermittler zwischen der Unmündigkeit der Kinder und der Tüchtigkeit im Leben, zwischen den abgetretenen und den kommenden Geschlechtern zu sein. Die Unterrichtsstufen sind nur die ersten Glieder einer unendlichen Reihe, deren folgende Glieder durch Selbstbildung oder durch freien Verkehr mit anderen Menschen erzeugt werden. Es fragt sich aber, welches die Hauptrichtungen der Vollkommenheit der Vorstellungen sind, wornach der Unterricht strebt. Da findet sich zuerst Wahrheit (Schönheit) der Vorstellungen d. h. Uebereinstimmung derselben mit ihren Urbildern. Man kann diese Eigenschaft die objektive Vollkommenheit des Unterrichts nennen. Und es wird hier wie überall die Forderung an den Lehrer ergehen die Vollkommenheit zuerst an sich selbst darzustellen, damit sie demnächst auf den Schüler übergehe. Die zweite Eigenschaft ist die subjektive Vollkommenheit der unterrichtlichen Mittheilung, mit einem Worte die Freudigkeit (Gemüthlichkeit) derselben. Das sympathetische Verhältniß zwischen Lehrer und Schüler, welches durch den Unterricht entsteht, soll rechter Art sein, weil es auf das Resultat des Unterrichts den wesentlichsten Einfluß hat. Es ist dies das Gebiet, wo Unterricht mit Erziehung am meisten zusammenfließen. Das dritte Erforderniß des guten Unterrichts ist Harmonie (Organisation) aller seiner Thätigkeiten. Er soll sich nicht isoliren gegen Erziehung oder gegen das Leben, er soll aber auch in sich selbst einig sein. Die Harmonie der Kräfte, welche in dem Schü-

ler durch Erziehung erwirkt werden soll, muß sich vorbildlich schon in dem Unterrichte darstellen.

Unter diese drei Hauptrubriken lassen sich nun wirklich die Grundsätze des Unterrichts, welche dessen einzele Eigenschaften formuliren und die entsprechenden Forderungen an die Lehrer stellen, ordnen. Unter dem Brennpunkte der Wahrheit sammeln wir dann die einzelen Strahlen: Richtigkeit, Klarheit, Gründlichkeit, Treue, Unabhängigkeit, Ernst, Schönheit. Unter den Hauptbegriff Freudigkeit stellen wir: Lebendigkeit, Freundlichkeit, Neuheit, Natürlichkeit, Leichtigkeit, Langmuth. Der Harmonie des Unterrichtes ordnen wir unter: Einheit, Stufenmäßigkeit, Rechtzeitigkeit, Vollständigkeit, Sorgfalt, Sparsamkeit, Anschluß an das Leben, Zusammenwirken mit Religion und Sittlichkeit.

Allerdings trennen sich diese Eigenschaften nicht immer vollkommen logisch. Manches läßt sich diesem oder jenem Gebiete zuordnen. Viele beschränken einander, scheinen mit einander im Gegensatze zu stehen. Aber so ist es ja überhaupt mit geistigen Organismen. Jede Vollkommenheit, einseitig verfolgt, wird zur Unvollkommenheit, nur aus wechselseitiger Gegenwirkung und Beschränkung kann eine harmonische Vollkommenheit hervorgehen.

§. 24. Wahrheit des Unterrichtes.

Wenn wir verlangen, daß der Unterricht wahr sei, so verlangen wir damit sehr Viel, denn da die Wahrheit die Uebereinstimmung der Vorstellungen mit den vorgestellten Gegenständen, mithin auch mit den Urbildern bedeutet, so gehört zur Wahrheit des Unterrichtes vor Allem eine objektive Vollkommenheit der Vorstellungen des Lehrers. Nur Das kann wahr mitgetheilt werden, Was man vorher wahr besitzt. Die Mittheilung selbst bedient sich gewisser Zeichen. Nur wenn diese richtig gewählt sind, können die gewünschten Vorstellungen dadurch erzeugt werden. Es gehört also zur Wahrheit des Unterrichts eine Herrschaft über die Zeichen (die Sprache) und Erfahrung über deren Wirkung. Es wird aber noch weiter eine willige Aufnahme der Mittheilung von Seiten des

Schülers erfordert, weil ohne dessen Aufmerksamkeit die noch so wahr mitgetheilten Vorstellungen durch seine Schuld wieder unwahr, wenigstens vergänglich würden. Auch dieser Unvollkommenheit muß der Lehrer durch richtige Behandlung seines Schülers vorbeugen. Es ist also keine allzu große Zersplitterung des Begriffs, wenn folgende untergeordnete Eigenschaften des Unterrichtes unter die Wahrheit des Unterrichtes gerechnet werden: Richtigkeit, Klarheit, Gründlichkeit, Treue, Unabhängigkeit (von fremdartigen Einflüssen), Ernst und Schönheit.

Bevor diese Eigenschaften ins Einzele besprochen werden, haben wir als allgemeine Forderung aufzustellen: Wahrheitsliebe von Seiten des Lehrers und Pflege dieser Tugend in dem Schüler. Es ist hier weniger von der sittlichen Verpflichtung zur Wahrhaftigkeit die Rede, obgleich auch diese nicht außer Zusammenhang damit steht, als von der intellektuellen Wahrhaftigkeit, welche sich ohne Rücksicht auf das Wohl oder Wehe Anderer blos aus innerem Bedürfnisse nicht mit dem Zweifelhaften begnügt, sondern nach dem Wahren, Zuverlässigen strebt. Dieser edle Trieb, der Wahrheitssinn, der in einzelen Richtungen als Wißbegierde, Forschungstrieb, Beobachtungssinn auftritt, muß jeden echten Lehrer beherrschen. Ein Lehrer, welchem es gleichgültig ist, ob seine Vorstellungen von den Dingen richtig oder unrichtig, vollkommen oder unvollkommen sind, wird zuerst sich und dann seine Schüler vernachlässigen und überall Irrthum statt Wahrheit säen. Es gehört deßhalb zu den Erfordernissen eines Lehrers eine gewisse Selbsterkenntniß und Strenge gegen sich selbst. Der Lehrer darf sich für seinen Beruf nicht für reif halten, wenn er es noch nicht ist, nicht eignes Meinen über fremde Forschungen setzen, nicht nachlassen in den Anstrengungen zur Fortbildung, niemals aus Bequemlichkeit Etwas auf Glauben nehmen, was er selbst erforschen könnte, nie sich mit der ersten besten Auskunft begnügen, noch weniger denken, es sei eine Kenntniß oder ein Muster für Kinder als noch nicht Urtheilsfähige gut genug, während er sich vor Gebildeten damit hervorzutreten scheuen würde. In allen Diesem soll der Idee nach der Lehrer selbst sein Aufseher und Controleur sein. Wie viel mehr also sind die Schuloberen, die Leiter des Unterrichts

verbunden, durch angemessene Einrichtungen die Wahrheit des Unterrichtes zu fördern und deren Hindernisse zu beseitigen.

Nächst der Pflege dieses Wahrheitssinnes in sich selbst hat aber der Lehrer die Aufgabe zu beobachten, ob sich die mitgetheilten Vorstellungen in dem Schüler zu wahren Gebilden gestalten. Denn nicht wie es sich der Lehrer denkt, wirkt die Lehre, sondern wie sie der Geist des Schülers aufnimmt, und dies Wie will scharf beobachtet sein. Schon darum muß ein Lehrer sogleich nach jeder Mittheilung prüfen, ob und wie dieselbe gefaßt ist. Bei kleinen Kindern natürlich nach den kürzesten Abschnitten, bei Erwachsenen kann die Prüfung schon ferner liegen. Indessen läßt sich auch durch Prüfung nicht einmal Alles erfahren, nur das Wissen, nur die Fertigkeit kommt durch sie an den Tag, der ästhetische und sympathetische Eindruck des Unterrichtes zeigt sich nur allmählich in späteren Erfolgen. Ueberhaupt handelt es sich nicht blos um objektive Wahrheit des Unterrichtes, sondern auch um subjektive. Der Lehrer muß von der Zuverlässigkeit seiner Mittheilungen nicht blos selbst überzeugt sein, sondern auch den Lernenden überzeugen. Sonst bleibt auch das Wahrste ein kaltes, wirkungsloses Wissen. Ja bisweilen wird der Mangel an objektiver Wahrheit durch die subjektive Ueberzeugung ohne allen Schaden verdeckt. Es ist immer schon Viel gewonnen, wenn die Schüler soviel Zutrauen zu der Wahrhaftigkeit ihres Lehrers besitzen, daß sie ihm glauben, folglich an kleinen Irrthümern keinen Anstoß nehmen. Ein rechter Lehrer muß seinen Schülern ohne Bedenken gestehen dürfen, daß er Dies oder Jenes nicht wisse; sie werden ihn und sein Wissen darum nicht geringschätzen. Haben sie die Ueberzeugung, daß er im Ganzen seinem Berufe gewachsen und zugethan ist, so wird er durch solche Aufrichtigkeit Weniger verlieren, als durch ein zaghaftes Verschleiern und unentschiedenes Herumreden. Aber freilich müssen dergleichen Bekenntnisse Ausnahmen bleiben und nicht den Verdacht der Unfähigkeit oder Trägheit auf den Mann fallen lassen, der der Natur der Sache nach seinen Schülern geistig überlegen und bis zu einem gewissen Grade unfehlbar erscheinen soll.

Aehnlich verhält es sich in Sachen des Glaubens, also des sub-

jektiven Fürwahrhaltens. In einigen Punkten kann die Ueberzeugung dem Vortrage des Lehrers mangeln. Dies wird seinem Unterricht nicht die erforderliche Wärme und Kraft, und den Schülern nicht das Zutrauen zu ihrem Lehrer rauben. Kommt aber die Abweichung zwischen Lehre und Glauben oft vor, ist die Kluft zu weit, um unbemerkt zu bleiben, dann hört die Wahrheit des Unterrichts auf, und es ist weiter kein Segen von demselben zu erwarten.

Indessen ist es nicht genug, daß der Lehrer Wahres, sowohl der Sache, als seiner Ueberzeugung nach lehrt, er muß auch die Schüler in der Erkenntniß der Wahrheit üben. Sie müssen also selbst forschen. Natürlich nicht in hohen und schwierigen Dingen, wozu ihre Kräfte nicht ausreichen, und die endlich gefundenen Resultate blos nachgesprochen, folglich im tieferen Grunde unwahr wären; auch nicht mit der eitlen Ankündigung: hier liegen Zweifel vor, hier soll geforscht werden. Eine einzige auf solchem Wege gefundene Wahrheit würde zwanzig Unwahrheiten nach sich ziehen. Sondern die Schüler sollen in aller Bescheidenheit sich von dem wirklichen Sachverhalt überzeugen, so oft Dies in ihrem Bereiche liegt und nicht allzu viel Zeit kostet. Also Was sie selbst sehen, hören, fühlen, riechen, schmecken können, das sage man ihnen nicht als gefundenes Resultat vor. Man lasse sie messen, abschätzen, berechnen, betrachten und berichtige erst das Ergebniß, wenn es falsch war. Man errege nicht in allen Wissensgebieten Zweifel, zumal solche, welche sich nicht augenblicklich lösen lassen, ja man verschweige sogar seine eignen Zweifel und nehme vorläufig in allen nicht geradezu verfänglichen Dingen eine Meinung als die richtige an; allein Was die Schüler sofort zum Abschlusse bringen können, das nehme man auch nicht eher als wahr an, bis es durch den Augenschein erwiesen ist [1]). Auch das gehört zur vollen Wahrheit der Erkenntniß, daß das Wissen sofort in ein Können übergehe. Denn der Werth des Wissens besteht ja fast nur in seiner Anwendung.

In nicht anschaulichen Dingen lasse man vor den Schülern die Autorität der Besten so lange gelten, bis sie etwa durch Reife ihres Urtheils von selbst auf Bedenken und Zweifel gerathen.

Diese liegen dann jenseit des Bereiches der Schule. Nur die Fähigkeit zum eignen Urtheil und die Thatsachen hat die Schule mitzugeben. Nach diesem Grundsatze ist der religiöse Glaube zu behandeln. Der Glaube muß jedenfalls dem Zweifel vorangehen. Glaube ist kindlich, Zweifel unkindlich; Glaube muß gepflegt sein, Zweifel drängen sich von selbst ein; Glaube macht glücklich, Zweifel beunruhigt. Mithin hat der Lehrer als der Beauftragte der Eltern vor Allem die Thatsachen der Offenbarung mitzutheilen, woran der Glaube der kirchlichen Gemeinschaft, der die Schüler angehören, hinaufrankt. Jeder Kommentar zu diesen, welcher Zweifel erregen könnte, wäre Versündigung an der Wahrheit. Die persönlichen Ansichten des Lehrers kommen dabei gar nicht in Betracht. Mindestens historisch muß der Lehrer die Lehren mittheilen können, wie ihm der Auftrag geworden ist. Wird das Urtheil der Schüler im Allgemeinen, insbesondere an unverfänglichen Dingen gestärkt, so wird es seiner Zeit in den wichtigsten Angelegenheiten auch das Rechte treffen.

Vieles Einzele in Bezug auf Wahrheit faßt sich auch unter die Regel zusammen: Immer erst die Sache und dann das Zeichen! Denn eine Menge Irrthums entsteht nur dadurch, daß man zu frühe mit Worten belehrt, während[1] die Sache noch unbekannt, oft sogar unzugänglich ist. Der Schüler gewöhnt sich dadurch an leere Gedankenspiele, bedeutungsloses Geschwätz und verwechselt zuletzt geradezu das Zeichen mit der Sache.

[1] Auf diesem Wege wird unendlich vielem Aberglauben und unzähligen Vorurtheilen vorgebeugt, welche trotz alles Rühmens unser Jahrhundert noch schänden. Es ist ein himmelweiter Unterschied zwischen der Belehrung: die Eidechsen sind nicht giftig, und dem Anfassen eines solchen harmlosen Thierchens. Besonders belehrend wird auch das Aufschreiben gemachter Erfahrungen sein, damit dieselben nicht durch Gedächtnißschwäche in einander fließen. Die Kinder dürfen nur vier 4 Wochen lang die Witterung notiren, so werden sie wahrscheinlich das Vorurtheil, daß sich das Wetter am Freitage oder mit dem Mondeswechsel ändere, abgelegt haben. Die Denkfaulheit ist die Mutter unsäglicher Einbildungen und Thorheiten, und die Schrift ist die Mutter der Bestimmtheit.

§. 25. Richtigkeit des Unterrichts.

Die Richtigkeit des Unterrichtes besteht darin, daß die Vorstellungen nach ihren Gränzen und Haupteigenschaften mit den Urbildern übereinstimmen, so daß eine Verwechslung derselben nicht möglich ist. Dabei können die Vorstellungen immer noch undeutlich, isolirt und unschön sein, auch keine Dauer versprechen.

Nichts Unrichtiges sollte gelehrt, nichts Unrichtiges in den Vorstellungen des Lernenden geduldet werden. Aber die Aufgabe ist schwer und nur annähernd zu lösen. Auch der intelligenteste, auch der gelehrteste Lehrer ist vor Irrthum in dem Stoffe seines Unterrichtes nicht sicher, geschweige vor augenblicklichen Irrthümern der Mittheilung. Ebenso in den Mustern, welche er zum Behufe der Fertigkeiten vorzulegen hat. Er kann nicht in Allem Meister sein, wenn er auch redlich darnach gestrebt hat, er kann selbst nicht immer unter fremden Mustern die vollkommensten herausfinden und zur Nachahmung vorhalten. Das Streben nach vollkommner Richtigkeit unterliegt den mannigfaltigsten Beschränkungen. Gleichwohl muß es vorhanden sein und darf niemals ermatten.

Sind es Stoffe der Anschauung, so wird die Richtigkeit durch unmittelbare Betrachtung am sichersten erzielt. Was du selbst anschauen kannst, das entnimm nicht aus Büchern oder Abbildungen! gilt für Lehrer und Schüler. Ist Selbstanschauung nicht thunlich, so wende dich an die besten Quellen. Nicht das erste beste Buch sei dein Führer, sondern das anerkannt beste und auch diesem vertraue dich nicht ohne Prüfung. Aus der Vergleichung der verschiedenen Angaben, aus der Hinzuziehung eigner Erfahrungen und der Mittheilungen zuverlässiger Zeugen wird erst die Wahrheit gewonnen. Man sagt zwar, der Lehrer solle kein Gelehrter sein, das Forschen solle er Andern überlassen, nur die Mittheilung sei sein. In gewissem Grade mag Dies wahr sein, aber in allgemeiner Ausdehnung gewiß nicht. Wenn die Lehrer aufhören, nach Wahrheit, also auch nach Richtigkeit ihrer Lehren zu forschen, so werden sie bald die Verbreiter von Irrthum und Aberglauben werden und es wäre dann in vielen Dingen

besser, es würde gar nicht unterrichtet. Zumal in Dingen der Anschauung. Die meisten Lehrbücher der Naturkunde, der Geographie und Geschichte starren, wenn nicht von bedeutenden Unrichtigkeiten, doch von Ungenauigkeiten. Verdient ein solcher Inhalt der Jugend mitgetheilt zu werden? Und werden Lehrer, welche sich von eigner Beobachtung dispensiren, auch das Richtige jener Bücher richtig auffassen und vortragen? Weit besser weniger, aber sorgfältig gesichtetes und geprüftes Material, als reiches, aber unsicheres. Schon der Vortheil, daß die Jugend unvermerkt in die Prüfung des Lehrers hineingezogen wird, und nun auch nicht mehr auf Treu und Glauben annimmt, Was sie durch eigene Beobachtung erfahren oder genauer bestimmen kann, ist hoch anzuschlagen, und in anschaulichen Gegenständen durchaus unverfänglich. Der Knabe, welcher die Entfernung zweier Gegenstände selbst abmißt, statt die durch fremde Messung gefundene Zahl dem Gedächtniß einzuprägen, ist auf dem rechten Wege, ein vorurtheilsfreier Mann zu werden.

In geschichtlichen Mittheilungen verhält es sich etwas anders. Alle Geschichte ist in gewissem Grade auf Glauben genommen und nur Wenige besitzen die Hülfsmittel die verschlungenen Pfade der Forschung und Vergleichung zu durchwandern. Der Lehrer braucht nicht selbst Geschichtsforscher, nicht kritischer Exeget zu sein, um den Schülern die Geschichte der Menschheit vorzutragen oder die Lehren der heiligen Schrift eindringlich zu machen. Der Forschungsgeist muß hier durch Bescheidenheit gezügelt werden, zumal der Jugend gegenüber, welche so leicht ihre Kräfte überschätzt. Ueberdies bedarf es eigentlich doch nur einer geringen Weisheit, um einzusehen, daß zu einem selbständigen Urtheil in Geschichte, Religion und manchen andern Wissenschaften soviel Zeit, günstige Gelegenheit, Vorbereitung und Hülfsmittel gehören, daß ein in einem praktischen Berufe arbeitender Mann nur selten dazu gelangen kann. Es ist schade, daß so mancher Lehrer diese Weisheit nicht besitzt, und durch Selbstüberschätzung sich um die sichreren Früchte des Unterrichtes bringt.

Empfehlenswerther ist das Streben nach Richtigkeit in den Mustern, die man den Schülern vorzustellen hat, also vorzugs-

weise in den Fertigkeiten. Bringt es auch nicht jeder Lehrer bis zur Vollendung, zur Schönheit, so darf man doch Richtigkeit in allen Dem, was er vorzumachen hat, unbedingt fordern. Er soll richtig aussprechen, richtig betonen, richtig vorrechnen, richtig vorschreiben, richtig vorübersetzen, richtig korrigiren u. s. w. Von allen Diesem findet vor dem Forum der Unterrichtslehre keine Dispensation statt. Kann er diese Forderung nicht erfüllen, so ist er unreif zum Lehrer, will er nicht, so ist er unwürdig. Natürlich kann die Strenge der Forderung nur bei den von ihm gewählten oder mit pädagogischer Zulässigkeit übertragenen Fächern gelten. Wird er durch dringende Umstände zur Uebernahme von Mehr genöthigt, so muß Nachsicht eintreten, aber dann ist das ganze Verhältniß nicht von der Pädagogik, sondern von der Noth geschaffen. Und Was der Lehrer in diesen Punkten zu leisten hat, das fordere er nun wieder verhältnißmäßig an die Schüler: Richtigkeit aller Leistungen, soweit die Kräfte reichen. Jede Unrichtigkeit ist entweder Folge der Unzuverlässigkeit der Kraft, dann hat der Lehrer die letztere stufenweise zu stärken und die Quelle der Unrichtigkeiten zu verstopfen; oder sie ist Folge der Unaufmerksamkeit des Schülers, dann sind disziplinarische Mittel anzuwenden, um der Willenskraft die Oberhand über die sinnlichen Ablenkungen zu verschaffen. Häufig vorkommende Unrichtigkeiten, stets wiederkehrende Fehler werfen immer ein zweideutiges Licht auf den oder die Lehrer. Entweder ist nicht stufenmäßig zu Werke gegangen worden, oder der Unterricht ist nicht organisch unter sich verbunden, oder es fehlt ihm die Energie. Kurz auf dem Lehrer bleibt ein Vorwurf haften, und die Beschwerden über die Schüler rechtfertigen Jenen nicht.

Daß die Richtigkeit des Unterrichts bis ins Kleine gehen, also zur G e n a u i g k e i t werden soll, wird Den nicht befremden, welcher weiß, daß in geistigen Angelegenheiten Nichts klein genannt werden kann. Indessen läßt sich nicht läugnen, daß dies Streben leicht zu P e d a n t e r i e, d. h. mechanischem Festhalten an einmal angenommenen Regeln führen kann. Der Lehrer muß bedenken, daß alle Richtigkeit wie alle Wahrheit eine relative ist, und daß man weder von dem Kinde das Nämliche fordern kann, wie von dem

Manne, noch auch von einem Individuum, Was von dem anderen. Der gegenwärtige Zeitgeist ist jedoch sehr geneigt, auch vollkommen gerechtfertigte Exaktheit als Pedanterie zu verdächtigen, und die Lehrer sollten deßhalb sich in der Forderung exakter Leistungen nicht beirren lassen. Zumal in Fertigkeiten gehe man von dem Grundsatze nicht ab: Anfänglich langsames, aber mit Genauigkeit verbundenes Vorschreiten, dem rascheren, aber Unvollkommenheiten entschuldigenden vorzuziehen. Der Zeitverlust sowohl, wie die Beschwerde bringt sich reichlich wieder ein, wenn anders nicht durch übertriebene Langsamkeit die Lust ertödet worden ist. In keinem Unterrichtsfache dürfte sich Dies augenscheinlicher bewähren, als im Schönschreiben und in der Musik.

Dagegen hüte sich Jeder vor der Anmaßung, als seien nur seine Ansichten, seine Leistungen, seine Verfahrungsweisen richtig. Man muß zugeben, daß es verschiedene Weisen giebt, die Wahrheit zu erforschen, wenn auch die Wahrheit selbst nur eine ist. Das muß schon bei dem Unterricht der Kinder hervortreten. Wird auch, um der Verwirrung der Vorstellungen vorzubeugen, einstweilen immer nur ein Fall als richtig angenommen, so gestatte man doch Verschiedenheit der Wege, um das Richtige zu finden. Man verwerfe nicht die Leistung der Kinder, wenn sie in ihrer Art richtig ist.

§. 26. Klarheit des Unterrichtes.

Klarheit des Unterrichtes bedeutet eine solche Beschaffenheit der Mittheilung, daß die in dem Schüler erzeugten Vorstellungen zu gleicher Lebhaftigkeit des Bewußtseins kommen als in dem Lehrer selbst. Die Klarheit enthält aber sehr verschiedene Grade. Das Kind ist gar nicht gleicher Klarheit der Vorstellung fähig, wie der gereifte Mann. Auch unterscheidet die Sprache zwischen den Begriffen verständlich, deutlich und klar. Verständlich bezieht sich auf die Zeichen, die Mittheilung; läßt diese ohne Schwierigkeit ein Verstehen zu, so ist die Vorstellung verständlich. Deutlich ist die Vorstellung, wenn uns kein Merkmal unerkennbar bleibt, so daß wir dieselbe mit anderen nicht mehr verwechseln können. Klar wird die Vorstellung erst, wenn jedes Merkmal einzeln wie im Ganzen,

also mit vollständigstem Bewußtsein erkannt wird. Weil das wirklich vor-Augen-Stehende am klarsten angeschaut werden kann und schon bei gewöhnlicher Aufmerksamkeit klar angeschaut werden muß, weil keine Vergegenwärtigung durch Gedächtniß und Einbildungskraft dieser unmittelbaren Anschauung gleichkommt, so nennt man auch den höchsten Grad der Klarheit, wo die Vorstellungen ebenso vor uns stehen, als sähen wir die Gegenstände selbst, *Anschaulichkeit*. Bis zu dieser Anschaulichkeit soll es eigentlich jeder gute Unterricht in Vorstellungen von sinnlicher Grundlage bringen. Die Beschreibung durch Worte oder Bilder soll die wirkliche Anschauung ersetzen. Damit dieses möglich wird, muß aber schon vorher recht Vieles mit Aufmerksamkeit angeschaut und mit Worten zergliedert worden sein, damit sich künftige Beschreibungen darauf beziehen können. Wer Nichts genau angeschaut hat, dem ist auch Nichts anschaulich zu machen. Die Grundlage aller Anschaulichkeit bleibt also die Anschauung selbst. Fehlt diese, so kann selbst der höchste Grad von Klarheit der Darstellung falsche Vorstellungen erzeugen. Einen Beleg dazu gibt der Unterricht der Blinden, bei welchen oft alle Beschreibung Nichts hilft. Selbst die abstrakten Vorstellungen beruhen wesentlich auf den sinnlichen Anschauungen. Denn sowie der menschliche Geist überhaupt erst durch allmähliche Abstreifung des Zufälligen und Unwesentlichen zu den höheren Begriffen gelangte, so geschieht es noch immer in der kindlichen Entwickelung. Das Kind bildet seine Begriffe aus seinen Erfahrungen, und jeder Begriff, welcher ihm ohne diese Unterlage durch Zeichen aufgedrungen wird, bleibt unwahr. Daß die Sache dem Zeichen vorausgehe, ist überhaupt Forderung der Wahrheit, aber zur Klarheit gehört auch die *innige Verbindung des Zeichens mit der Sache*, so daß gar keine Zwischenvorstellungen aufkommen können.

Da wir aber freilich in dem jetzigen Jugendunterrichte nicht immer dem Entwickelungsgange der jugendlichen Menschheit zu folgen vermögen, so begegnen uns nicht selten abstrakte Begriffe auf den niederen Unterrichtsstufen, wo dieselben noch keineswegs als natürliche Produkte der geistigen Reife erscheinen. In diesem Falle bedarf der Begriff einer *Erklärung*, und zwar, weil wir

nicht Unverständliches durch Unverständliches erklären können, durch bereits bekannte Vorstellungen, am gewissesten durch anschauliche Beispiele Die Erklärung ist also die umgekehrte Entwicklung des Begriffs (die Analysis, die Zergliederung), wobei man von dem Unbekannten auf das Bekannte, mithin auf die Erfahrung zurückgeht. Besser ist es immer, der Unterricht sorgt für solche Unterlagen der höheren Lehren, daß es der Erklärung nicht mehr bedarf, daß sich vielmehr Begriff an Begriff, Urtheil an Urtheil fügt (synthetischer Weg); muß es aber sein, so schlage er die Brücke von dem Unbekannten zu dem Bekannten durch möglichst einfache Zwischenvorstellungen (analytischer Weg). Im Großen und Ganzen muß jeder Unterricht synthetisch sein. Das zuletzt zu erreichende Ziel ist ja harmonische Bildung aller Kräfte durch Vermittelung des Vorstellungsvermögens. Dies schließt aber nicht aus, daß im Einzelen die Analysis eintritt.

Wenn man die Forderung aufstellt: Unterrichte klar, so hat man zugleich verlangt: Unterrichte stufenmäßig. Denn die natürliche Entwicklung des jungen Menschen und des Fassungsvermögens desselben insbesondere duldet keine Lücken und Sprünge. Fehlt die vorhergehende Anschauung oder der vorhergehende Begriff, so läßt sich der folgende nicht klar machen, auch mit der größesten Anstrengung von Seiten des Lehrers und Schülers nicht. Es muß also vor Allem der Unterrichtsstoff im Interesse der Klarheit ausgewählt und geordnet werden. Hiernächst muß der Lehrer sich in die Lage des Lernenden zu versetzen suchen, um die gerade vorliegenden Schwierigkeiten zu entdecken. Denn der Standpunkt des Kindes ist ein ganz anderer, als der des gebildeten Mannes. Bei den meisten Urtheilen gibt es stillschweigende Bedingungen, welche die Erwachsenen unbewußt hinzuthun, die die Kinder aber nur von dem Lehrer erhalten können, die er ihnen also schuldig ist. Erzwingt es der Lehrer statt durch Erörterung durch Strenge, nun so wird die forcirte Vorstellung unwahr, mechanisch, darum auch undauerhaft und unselbständig.

Um dieser Aufgabe gewachsen zu sein muß der Lehrer selbst nach Klarheit und Anschaulichkeit seiner Vorstellungen streben. Fehlt diese, wie will er geben, Was er selbst nicht hat! Und da

sollte wahrlich in der Vorbereitung der Lehrer Mehr geschehen, als gegenwärtig zu geschehen pflegt. Wieviel wird allenthalben gedächtnißmäßig eingepfropft! Wieviel auf guten Glauben angenommen, Was der Begründung entbehrt! Gerade die gelehrtesten Lehrer überspringen so gerne die vermittelnden Begriffe und erzeugen dadurch entweder hohle Wortkenntniß, oder phantastische Begriffsspiele, welche desto gefährlicher für die Wahrheit werden, wenn sich Gefühle und Leidenschaften dazwischen drängen. Ein Lehrer sollte in diesem Punkte grundsätzlich mißtrauisch gegen sich selbst sein, immer besorgen, er sei sich selbst und darum auch den Lernenden nicht klar genug. Zumal in den ersten Elementen eines Unterrichtes und bei kleinen Kindern, wo sich Alles um Grundbegriffe dreht. Da sollte man mit der durchdachtesten Sparsamkeit auswählen und keinen Schritt weiter gehen, bevor man sich der Klarheit der mitgetheilten Vorstellungen versichert hat. Verweilen bei den ersten Grundlagen hat sich immer belohnt. Dann gilt es aber auch Zubereiten der Vorstellungsreihen für die Fassungskraft der Kinder. Dazu bedarf es eines Eingehens in den kindlichen Gedankenkreis, einer Entäußerung der gewohnten Denk- und Ausdrucksweise, ohne doch in Unnatur zu verfallen. Gar Vieles wird in herkömmlichen Formeln und Definitionen mitgetheilt, ohne daß man sich um die Klarheit derselben ernstlich bekümmert, manche unklaren Begriffe gehen durch ganze Wissenschaften hindurch. Ein vorzügliches Mittel zur Klarheit ist die Einschiebung der dem Lernenden fehlenden Mittelideen. Die Erwachsenen haben sich Vieles abgekürzt mundgerecht gemacht, ohne daß die Kinder dies ahnen. Der Lehrer muß dabei den Vermittler machen. Es bedarf dazu nicht gerade katechetischer Hülfsfragen, wohl aber überall Hülfsvorstellungen. Sie können vortragend, vorzeigend, aufgebend wie fragend mitgetheilt werden. Besonders Viel kommt auf die Sprache als die Vermittlerin der Vorstellungen an. Die Sprache der Lehrer ist in den meisten Fällen eine andere, als die der Lernenden, eine nach Begriffen und Zeichen weit ausgebildetere. Gleichwohl bedient sich der Lehrer derselben ohne Einschränkung, als hätte er seines Gleichen Mittheilungen zu machen. Ja manche Lehrer suchen noch Etwas darin, vor ihren Schülern hochtrabend und gelehrt zu

sprechen, statt sich zu denselben herabzulassen. Selbst die Volksmundart sollte an dem geeigneten Orte berücksichtigt werden, ohne daß darum der Unterricht zur Gemeinheit und Plattheit herunter zu sinken braucht. Ein Elementarlehrer, welcher die Natursprache seiner Kinder nicht kennt, muß ganz unzweifelhaft unklar, folglich in vielen Fällen auch unwahr unterrichten und den Mechanismus, das passive Zuhören statt der lebendigen Auffassung begünstigen. Dieselben Folgen hat auch meistens das selbständige Lesen der Kinder. Die Bücher sind selten in einer ihnen durchgängig faßlichen Sprache geschrieben, im günstigsten Falle wird ihnen noch Einzeles unverständlich, oder wenigstens unklar bleiben. Ist nun Niemand da, welcher ihnen diese Schwierigkeiten auflös't, so begnügen sie sich mit halbem Verständniß und gewöhnen sich zugleich an Oberflächlichkeit der Begriffe. Es gehört bedeutendes Talent und große Willensstärke von Seiten eines Kindes dazu, sich etwas Gelesenes so klar zu machen, als das geistige Bedürfniß es fordert, die meisten ermatten oder verlieren sich in falschen Richtungen. Schon Das steht der Lektüre der Schüler entgegen, daß dieselbe das Einfache nicht von dem Zusammengesetzten scheidet, während Jenes doch fast immer klarer aufgefaßt werden kann, als Dieses. Nur durch häufige Unterbrechung des Lesens durch Fragen und Erläuterungen kann es in ein der Klarheit günstiges Unterrichtsmittel verwandelt werden.

Lehrer und Verfasser von Lehrbüchern sollten in keinem Falle ein Mittel der Veranschaulichung versäumen, wenn gleich die Hülfleistungen zu diesem Zwecke sich natürlich nach der Entwicklungsstufe des Lernenden zu richten haben. Wo man die Anschauung selbst herbeischaffen kann, ohne andere Erziehungspflichten zu vernachlässigen, da verdient solche unmittelbare Mittheilung den Vorzug. Wo durch Abbildungen die fehlende unmittelbare Anschauung ersetzt werden kann, da sorge man, daß dieselben auch ihrem Zwecke entsprechen. Besser keine Bilder, als schlechte, da die letzteren zwar vielleicht für die Klarheit wirken können, aber auf Kosten der Richtigkeit. Viel allgemeiner anwendbar ist indessen die Klarheit des Wortes, das die Anschauungen sowohl ergänzen als ersetzen muß. Und dem Worte kommt die sich in und neben

demselben ausdrückende Lebendigkeit zu Hülfe. Man glaubt kaum, wieviel von dem Ausdrucke des Auges, von der Gestikulation, der Erregtheit der Stimme neben der Bedeutun der Worte abhängt. Die Hörer errathen halb den Sinn, wenn der Sprechende aus ganzer Seele redet und nicht durch fehlerhafte Gewohnheiten den natürlichen Eindruck zerstört. Aber freilich versteht sich von selbst, daß deutliche Aussprache, mäßige Geschwindigkeit im Sprechen, überhaupt angemessene Pausen eine äußerliche, aber wichtige Stütze der Klarheit sind. Bedient sich der Lehrer schriftlicher Zeichen, so verlangen wir natürlich gleiche Deutlichkeit. Kurz sein ganzes Streben muß darauf gerichtet sein, daß dem Lernenden Nichts von dem Unterrichte entgeht oder undeutlich bleibt.

Daß auch hierbei Maaß zu halten ist, und um anderer pädagogischen Forderungen willen Einschränkungen zu machen sind, bedarf keines Erweises. Man kann auch durch das Streben nach Klarheit zur Breite und Plattheit geführt werden, und Lehrer kleiner Kinder vergessen oft, daß aus diesen Kindern allmählich Leute werden, welche nicht mehr mit Milch genährt sein wollen. Oft verdeckt der Veranschaulichungs-Apparat den Begriff selbst, und zum Begriff muß die Veranschaulichung doch reichen, wenn sie nicht zwecklos sein soll. Ohne unbefangene Prüfung der jedesmaligen Entwicklungen im Geiste seiner Schüler wird der Lehrer mit keiner Vorschrift ausreichen.

§. 27. Gründlichkeit des Unterrichtes.

Man ist gewohnt, die Gründlichkeit als eine vorzugsweise Trefflichkeit des Unterrichtes zu preisen und mit Recht, sofern man die in dem Erfolg sich bewährende Zurückführung des Unterrichtes auf feste Fundamente darunter versteht, den Gegensatz der Oberflächlichkeit. Dagegen ist die vorgebliche Gründlichkeit mancher Lehrer Nichts, als die unweise zur-Schau-Stellung aller ihrer mühsam errungenen Kenntnisse ohne Berücksichtigung des Bodens, wofür diese Saat bestimmt ist. Es gibt nichts Taktloseres als die Kinder mit Gründen behelligen zu wollen, welche oft kaum Männern zu-

gänglich sind und welche, außer dem Zusammenhang gefaßt, geradezu aufhören Gründe zu sein. Jede Gründlichkeit ist eine relative und das Zuviel kann leichter schaden als das Zuwenig. Denn, wo noch Lücken in der Begründung sind, offene, unzweideutige Lücken, da kann die Ausfüllung vorbehalten bleiben, wo aber unverstandenes Material zu einer Begründung aufgeschichtet ist, da ist der Mangel der wahren Begründung verdeckt und eigentlich Das, was man vermeiden wollte, die Oberflächlichkeit vorhanden, und zwar eine Oberflächlichkeit ohne Selbsterkenntniß. Daher auch die Nachtheile für den Charakter, welche aus der falschen Gründlichkeit, vermeintlichen Gelehrsamkeit entspringen.

Die echte Gründlichkeit des Unterrichtes besteht in der naturgemäßen Assoziation der dem Lernenden mitgetheilten Vorstellungen. Naturgemäß ist die Assoziation, wenn sie den Denkgesetzen und der Entwicklungsstufe des Lernenden zugleich entspricht. Die Gründlichkeit bezieht sich also mehr auf Vorstellungsreihen als auf Vorstellungen, mehr auf das Ganze als auf das Einzelne. Isolirte Gründlichkeit ist ein Unding. Wenn die Begriffe auf Anschauungen zurückgeführt, die Anschauungen ihrer Seits zu Begriffen entwickelt, die Theile in dem Ganzen und das Ganze in seinen Theilen erkannt wird, wenn die in jedem gesunden Geiste sich aufdrängenden Fragen des Wie, Warum, Wodurch der Fassungskraft des Schülers angemessen beantwortet werden, dann ist der Unterricht gründlich und um so gründlicher, je besser die der Erinnerung günstigste Ordnung eingehalten wird. Denn die Gründlichkeit bildet nicht blos den Verstand aus, sondern auch die übrigen Vorstellungskräfte, insbesondere das Gedächtniß. Was gründlich gelehrt worden ist, vergißt sich nicht leicht, und Was sich leicht vergißt, dagegen liegt der Verdacht der Ungründlichkeit vor. Umgekehrt ist die Wiederholung zur Befestigung der einmal aufgenommenen Vorstellungen ein Vorschub den man der Gründlichkeit des künftigen Lernens leistet.

Da die Assoziation ganz neuer Vorstellungen weit schwerer gelingt als die Anknüpfung an schon im Bewußtsein befestigte, so ist eigentlich dadurch schon ein Stufengang für den Unterricht, welcher auf das Prädikat gründlich Anspruch macht,

geboten. Nur das nahe Zusammenliegende kann in nahe zusammenliegender Zeit gelehrt werden, Sprünge, Lücken hindern die Assoziation. Darum läßt sich von einer einzelen kurzen Unterrichts-Leistung eigentlich gar nicht behaupten, daß sie gründlich sei. Vielmehr muß entweder das ganze oder wenigstens ein großes Unterrichtsfeld überschaut werden, wenn man entscheiden will, ob Gründlichkeit stattgefunden hat oder nicht. Gerade im Gegentheil ist die scheinbare Gründlichkeit im Einzelen häufig genug eine Feindin der höheren Gründlichkeit, welche auf den Zusammenhang im Großen, auf die organische Entwicklung des Geistes achtet. Deßhalb läßt die Unterrichtslehre auch unbedenklich den faktischen (thatsächlichen) Unterricht als Ausnahme zu, der als Regel angewandt geradezu Mechanismus wäre. Wir verstehen darunter nämlich die ohne weitere Erörterung an den Schüler gerichtete Aufforderung, eine Vorstellung zu behalten oder eine That des Lehrers nachzuahmen. Wollte man Dies nicht zulassen, so müßte der Unterricht allen unerklärten Begriffen und unorganischen Aneignungen ausweichen, Was wegen des Zusammenhanges mit den mannigfaltigen Lebenserscheinungen fast unmöglich wäre, und uns auf die weitschweifigsten Umwege führen würde. Der faktische Unterricht ist weiter Nichts als ein Lernen mit Vorbehalt künftiger gründlicherer Behandlung, gleich den Lehnsätzen in der Mathematik. Aber freilich ist die äußerste Sparsamkeit in der Anwendung dieses ausnahmsweise gestatteten Unterrichtsmittels zu empfehlen.

Das entgegengesetzte Extrem ist die spitzige Gründlichkeit, welche keinen Fortschritt ohne das vollständigste Bewußtsein wagt, und alles Lernen ohne vollständiges Warum für ein vergebliches, ja geradezu schädliches erklärt. Diese Ansicht, welche sich ganz besonders in der Sprachlehre breit gemacht hat, ist durch die Erfahrung als eine durchaus unhaltbare dargestellt worden. In der ganzen menschlichen Entwicklung geht die unbewußte oder halbbewußte der bewußten Vorstellung voraus. Der Mensch lernt gehen, sprechen, singen, kurz alle natürlichen Fertigkeiten, ohne sich dieser Entwicklung bewußt zu werden, er ist thätig, ohne zu wissen wie und warum. Dies Verhältniß muß auch trotz der Unterrichtskunst und Unterrichtslehre bestehen, das Bewußtsein der That

muß der That nachfolgen, höchstens, allerhöchstens dieselbe begleiten. Wo sich die entgegengesetzte Ansicht in den Unterricht eingedrängt hat, zumal in den Fertigkeiten der Musik, des Zeichnens, Schreibens u. s. w., da sind fast immer schlechte Erfolge daraus entsprungen. Nur überwiegendes Talent und ungewöhnlicher Eifer des Lehrers haben bisweilen Mehr bewirkt. Besonders verderblich wirkt diese angebliche Gründlichkeit auf die innere Wahrheit der Entwicklungen, wenn, wie in so vielen Lehrbüchern, die allgemeinen Begriffe den besonderen vorangestellt sind und eine Analysis stattfindet, welche für Erwachsene, deren Erkenntnisse in eine übersichtliche Reihe gebracht werden sollen, paßt, aber nicht für Kinder, welche noch keine Erkenntnisse besitzen. Der Lehrer muß so abgefaßte Bücher dem pädagogischen Bedürfniß gemäß abändern, das heißt ihr Reihenfolge zu einer synthetischen machen.

Zum gründlichen Unterrichte gehört vor Allem die Hervorhebung des Hauptpunktes, worauf es bei der Bildung der Vorstellungsreihe ankommt und dann das Gruppiren der übrigen Vorstellungen um diesen Hauptpunkt herum. Ein Nivelliren der einzelnen Vorstellungen, so daß sie als gleich berechtigt erscheinen, hindert Behalten und Verstehen in gleichem Maaße. Oft ist es ein einziges Wort, eine Ueberschrift, woran sich die übrigen Vorstellungen heften und logisch ordnen; oft sind es gewisse Uebergänge (Knotenpunkte, Kreuzwege) welche besondere Schwierigkeit verursachen, diese müssen, um gründlich zu verfahren, durch besonders viele Uebung leicht gemacht werden. Ueberhaupt gilt zum Behuf der Gründlichkeit der Satz: Je mehr Schwierigkeit, desto mehr Uebung; Lücken dürfen nicht verdeckt, sondern müssen ausgefüllt werden. Dazu gehört aber, daß der Lehrer die Lücken und Schwierigkeiten erkennt, also viel Prüfung. Nur durch häufige Prüfung, die zugleich als Wiederholung dient, wird dem Lehrer der Zusammenhang der Vorstellungen in dem Geiste des Lernenden klar, und der Letztere wird sich dessen selbst bewußt. Oft hält man den schriftlichen Unterricht für gründlicher als den mündlichen. Dies ist jedoch nur insofern wahr, als das Schreiben dem Schüler ein längeres Nachdenken gestattet, als das augenblickliche Sprechen.

Wo aber durch längeres Nachdenken Nichts erreicht werden kann, wie bei kleinen Kindern fast immer und bei älteren Schülern in allen Fällen, wo Vorbereitung und Hülfsmittel fehlen, wo man auch die nöthige Geduld und Ausdauer nicht voraussetzen darf, da ist der schriftliche Unterricht gerade der Weg zur Ungründlichket. Denn es werden dabei fast immer mechanische Auswege gesucht. Der Unterricht ist vielmehr der gründlichste, durch welchen das Verständniß am gesichertsten ist. Der Gebrauch der Schrift hat gar viel Traditionelles, was bei dem Sprechen wegfällt. Die Vortheile und Abkürzungen, welche sich die Erwachsenen ersonnen und großentheils in der Schrift niedergelegt haben, sind nicht der Weg des Unterrichtes; dieser darf die Umwege nicht scheuen, auf welchen der menschliche Geist sich Jenes erworben hat und naturgemäß noch erwirbt. Kürze ist nicht Gründlichkeit. Kürze setzt einen Reichthum von Vorstellungen voraus, welcher bei der gegebenen Anregung sich sogleich einstellt und das Fehlende ergänzt. Dieser Reichthum mangelt aber dem Lernenden noch und desto mehr, je jünger er ist. Also verlangt die Gründlichkeit, daß die Mittel-Vorstellungen zwischen Dem, was das Kind weiß und Dem, was es lernen soll, alle ungeschmälert mitgetheilt werden. Und damit dieser Weg nicht zu weit werde, so sind kürzere Ziele, Ruhepunkte zu setzen, später erst das Ganze in eine übersichtliche Vorstellungsreihe zusammenzufassen. Der Lehrer muß das letzte Ziel und den ganzen Weg vor Augen haben, der Lernende nur das nächste Ziel und ein leicht zu überschauendes Stück des Weges. Der Unterricht im Großen ist allemal eine synthetische Operation. Nur schließe man nicht umgekehrt, daß Weitläuftigkeit der Weg zur Gründlichkeit sei. Viel Worte verdecken den Sinn. Lange Reihen lassen sich nicht überschauen und langes Hören schwächt die Aufmerksamkeit. Die Ausführlichkeit muß immer gerade das rechte Maaß für die Kräfte des Kindes haben. Die Gewohnheit weitschweifig zu reden hat den Verdacht gegen sich, daß der Redende selbst nicht gründlich denke, weil ihm der oberflächliche Zusammenhang mehr gilt, als der innerliche.

§. 28. Treue des Unterrichtes.

Unter Treue verstehen wir hier die Dauerhaftigkeit der durch den Unterricht aufgenommenen Vorstellungen. Wären die Produkte des Unterrichtes so veränderlich, daß sie bald nach ihrer Erwerbung nicht mehr erkennbar oder von anderen verdrängt wären, dann würden sie nur geringen Werth haben. Gerade das Bleibende in ihnen macht sie so schätzbar und zur Anwendung im Leben geeignet. Die innere Vervollkommnung der anfangs nur nach ihren allgemeinen Umrissen aufgenommenen Vorstellungen ist durch diese Dauerhaftigkeit nicht ausgeschlossen. Denn sie werden im Verfolg der Entwicklung klarer, bestimmter, also treuer. Dem natürlichen Gang der Dinge nach verbleichen die Vorstellungen, insbesondere die Anschauungen in dem Geiste, und ihre Spuren treten oft gar nicht mehr ins Bewußtsein. Diesem Verluste muß der Unterricht durch Treue vorbeugen. Viel wirkt dazu schon die Klarheit und Kräftigkeit der Vorstellungen bei ihrem Eintritte in das Bewußtsein. Was einmal scharf angeschaut und mit Aufmerksamkeit aufgenommen ist, das verbleicht nicht so leicht, wie man Dies ja an hervorstechenden Erlebnissen der Kinder sehen kann, welche sich ohne alle Kunst auf die Dauer des ganzen Lebens einprägen. Viel thut ferner die formale Pflege, die fortwährende Uebung des Gedächtnisses. Wer die Kraft im Ganzen fördert, der wird sie auch im Einzelen zuverlässig finden. Der Lehrer soll aber noch einige besondere Punkte ins Auge fassen. Es gibt ein passives Aufbewahren von Vorstellungen ohne allen praktischen Werth. Man erinnert sich bei vorkommender Veranlassung, daß man Etwas einmal gewußt habe, allein man kann es doch nicht nach Belieben zurückrufen. Das ist keine treue Vorstellung, welche dem Willen nicht gehorcht, und wenn sie aus dem Unterrichte stammt, so ist der Unterricht kein vollkommner gewesen. Es gibt ferner gewisse unsichere Vorstellungen, von welchen wir selbst nicht wissen, ob sie richtig sind oder nicht. Diese sind von geringem Werthe für alle Lebensverhältnisse und dienen der Bildung in höchst geringem Grade; ja sie werden oft sittlich verderblich,

weil sie zur Unwahrhaftigkeit verleiten. Diesen muß der Unterricht auf alle Weise entgegenarbeiten. Lieber Nichts wissen, als so unsicher, daß man sich nicht darauf verlassen kann. Im ersteren Falle geht man doch den geraden Weg zur Belehrung, im anderen tastet man hin und her, täuscht sich und Andere und gründet wohl noch Prätensionen auf so nichtige Kenntnisse. Deßhalb Genauigkeit im Kleinsten wie im Größesten bei dem Lernen, und vor Allem klares Bewußtsein von der Wahrheit oder Unwahrheit einer Vorstellung. Kinder, welche unbedenklich das Richtige wie das Unrichtige, das Klare wie das Unklare heraussagen, die Erfindungen ihrer Phantasie von den wirklichen Anschauungen gar nicht unterscheiden, sind auf sehr üblem Wege, und der Lehrer hat lieber weitere Fortschritte ganz aufzugeben, um nur erst die Treue der Vorstellungen wiederherzustellen. Oft verschulden aber die Lehrer selbst die Untreue des Unterrichtes durch zu große Eilfertigkeit, sie verlangen schnelle Antwort, rasche Lösung der Aufgaben und der Schüler, der sich nicht zu helfen weiß, sagt, schreibt das Erste Beste hin und lernt sein Gewissen dabei beruhigen. Andere Lehrer lassen es an Korrektur mangeln, sie geben auf, fragen aber entweder gar nicht nach der Lösung oder nur sehr oberflächlich, hören oft gar nicht genau, Was die Schüler sprechen, loben das Falsche, tadeln das Richtige. Was kann daraus anderes entspringen, als Untreue des Wissens und Könnens? Sicherstellung der Fundamente des Unterrichtes, hinlängliches Verweilen bei den Elementen, Prüfung der Richtigkeit alles Gelernten sind nur Anwendung der Forderung der Treue.

Da aber nach natürlichem psychologischen Gange die Vollkommenheit der Vorstellungen in dem Gedächtnisse durch die bloße Einwirkung der Zeit abnimmt, so ist es schon eine Untreue des Unterrichtes zu nennen, wenn nicht für Stätigkeit desselben gesorgt, wenn nicht zu rechter Zeit Wiederholungen veranstaltet und die Bilder und Begriffe in der Seele nicht aufgefrischt werden. Wer entweder Dinge lernen läßt, deren Wiederholung kaum gehofft werden darf, oder deren Wiederholung ihm selbst zu beschwerlich ist, der verschuldet geradezu das frühere oder spätere Verschwinden dieser Vorstellungen aus der Seele des Lernenden,

hat ihn also um seine Zeit betrogen, er müßte denn nachweisen können, daß der formale Nutzen den materialen Verlust überwöge, Was in den meisten Fällen unmöglich ist, und meistens auf subjektiver Täuschung beruht. Auch in der Wahl der Gegenstände ist schon die Treue des Unterrichts zu berücksichtigen. Was voraussichtlich nicht treu bewahrt werden wird, das unterlasse man zu lehren, schiebe es vielmehr der schriftlichen Aufbewahrung, dem Nachschlagen zu. Außerdem ist der Lehrer schuldig dem Schüler alle Hülfe zu leisten, welche das Behalten erleichtert, oder das Gedächtniß überhaupt stärkt. Man darf es nicht blos auf den ausdauernden Fleiß ankommen lassen. Die Schule hat des Materials zu Viel. Man soll es quantitativ zu mindern suchen, damit es qualitativ desto sicherer verbleibt. Namentlich verbrauche man die Kraft nicht an Zeichen, wenn es an der Sache genügt. Man kann dann um so strenger rücksichtlich des Unentbehrlichen sein. Was einmal der Bewahrung werth ist, das übe man unerbittlich genau und fest ein, zumal die Elementar-Vorstellungen, woran andere sich anlehnen sollen. Noch weniger nachsichtig sei der Lehrer gegen die praktische oder sittliche Vergeßlichkeit d. h. gegen die Untreue in der Pflicht. Der Schüler darf nicht vergessen, Was ihm obliegt. Das ist das Fundament aller künftigen Gewissenhaftigkeit. Um aber jeder etwaigen Untreue der Erinnerung zu begegnen, so versäume der Lehrer nie die ausdrückliche Mahnung an die Schüler. Ausdrücklich werde wiederholt, vorgesprochen, aufgegeben, geprüft, niemals leise, unsicher, verschwimmend. — Es bedarf übrigens kaum der Erinnerung, wieviel auch in diesem Punkte auf das Beispiel des Lehrers ankommt. Ist der Lehrer selbst unsicher, ungenau in seinem Wissen und Thun, so trägt sich Dies trotz aller entgegenstehenden Mahnungen auf den Schüler über. Dies sollte außer anderen Motiven zu pünktlicher Vorbereitung auf jeden Unterricht und zu strenger Beurtheilung der eignen unterrichtlichen Leistungen antreiben. In einzelen Ausnahmsfällen kann ein unumwundenes Bekenntniß des nicht-Wissens nicht schaden, aber im Ganzen muß das Zutrauen bestehen, nicht blos daß der Lehrer des Gegenstandes mächtig ist, sondern auch das Einzele treu be-

wahrt. Verschleierungen reichen nicht aus, setzen vielmehr die ganze Autorität in Gefahr. Wird aber der Treue des Wissens überhaupt kein Werth beigelegt, das unsichere Verfahren des Lehrers als untadelhaft hingestellt, nun so hat man sich zu gewärtigen, daß die Schüler noch viel weiter gehen und sich Alles nach ihrer Bequemlichkeit, nicht aber nach den Forderungen der Unterrichtslehre zurecht legen werden. Treue muß in allen Dingen, warum nicht auch in der Ausbildung des Geistes als heilige Pflicht betrachtet werden.

§. 29. Unabhängigkeit des Unterrichts.

Die Unabhängigkeit des Unterrichtes hat einen doppelten Sinn. Erstens soll derselbe nicht nach außer der Sache gelegenen Einflüssen bestimmt werden; zweitens aber soll derselbe die selbständige Entwicklung des Schülers fördern, ihn unabhängig von der Hülfe des Lehrers zu machen suchen [1]).

Nicht in der Sache gelegene, gleichwohl oft vorkommende Einflüsse stammen meistens aus dem Egoismus der bei dem Unterrichte betheiligten Personen. Selbst die Tradition, das Herkommen würde den Unterricht wenig beeinträchtigen, wenn nicht die Bequemlichkeit der Lehrer sich denselben fügte. Es ist wirklich nicht alles von der Tradition Empfohlene sofort unpädagogisch, allein die Pädagogik und besonders der rationelle Unterricht ist zu neuen Ursprungs, als daß nicht in sehr vielen Fällen ein Widerstreit mit dem Hergebrachten und darum in Ansehen Stehenden entstehen müßte. Gar viele zu ganz anderen Zwecken gemachten Festsetzungen wurden aus Unverstand in den Unterricht hineingezogen und dann mit Eigensinn festgehalten, obgleich Wahrheit, Richtigkeit, Klarheit, Gründlichkeit in gleichem Maaße darunter litten. Was hat nicht die starre Einhaltung der alphabetischen Ordnung dem Leseunterrichte geschadet! Was die Gewohnheit, die Zahlenreihe bis in die unanschaulichen Mengen hersagen zu lassen, dem Rechnen! Die Grammatik litt durch die herkömmlichen Schemata der Deklination und Konjugation, selbst der Religionsunterricht klebte an unpädagogischen Reihenfolgen nach Chronologie oder Dog-

matik. Noch immer weiß man sich von der Ansicht nicht loszureißen, daß das Alte Testament beendigt sein müsse, ehe das Neue begonnen wird, noch immer wird die sublime Schöpfungsgeschichte vor die ganz kindliche von dem Paradiese gestellt u. s. w.

Bei aller Achtung für das Vorhandene und Vergangene muß doch der Lehrer immer zuerst fragen: Was bedarf der Schüler gerade jetzt und zunächst zu seiner Bildung? und Was dient dazu, aus dieser gegenwärtigen Bildung eine künftige höhere und angemessene zu erreichen? Bei diesen Fragen kommt die Art, wie man es früher mit der Bildung gehalten habe, nur insofern in Betracht, als aus den vorliegenden Erfolgen Erfahrungen gezogen werden können; und allenfalls noch wegen der Schonung des den älteren Leuten Ehrwürdigen aus sittlichen und Klugheitsgründen. Die Unterrichtslehre muß aber im Allgemeinen ihre Anweisungen aus in der Sache gelegenen Gründen entnehmen, folglich dem Herkommen nur einen sehr untergeordneten Werth beilegen. Wenn sie Anknüpfungen an das vorhandene Unvollkommene empfiehlt, so sind Dies nur Rücksichten auf vorübergehende Zustände, die den Hauptgesichtspunkt nicht verwirren dürfen.

Wenn sich hiernach der Unterricht gegen die Einflüsse einer früheren weniger pädagogisch denkenden Zeit zu verwahren hat, so ist Dies doch vergleichungsweise eine geringe Gefahr. Die größere stammt aus der Gegenwart, aus dem Egoismus Derer, welche auf die Erziehung irgendwie einwirken. Bald sind es die Eltern, bald die Behörden, bald die Lehrer selbst, welche mit eigensüchtigem Begehren in den Unterricht einzugreifen suchen. Wie viel tausend Nebenzwecke verdunkeln den Hauptzweck des Unterrichts, die möglichst vollkommne Bildung der Jugend für die Erkenntniß in diesem und jenem Leben! Bei den Eltern ist es gewöhnlich baldigste Versorgung, möglichst geringe Kosten, Beihülfe der Kinder in ihrer häuslichen Arbeit, zur-Schau-Stellung gewisser Leistungen und Aehnliches, was ihnen den Blick verwirrt und den Unterricht in seiner Selbstbestimmung zu lassen hindert. Die Behörden, bis jetzt leider fast allenthalben nicht sachverständig genug, um die ganze Wichtigkeit eines wohl organisirten Unterrichts

einzusehen und sich von fremdartigen Standes- und Erziehungs-Vorurtheilen loszumachen, verfallen nur allzu leicht in eine ganz unzuträgliche Vielregiererei, Geringschätzung der ausführenden Personen, Vermengung der Politik mit der Erziehungslehre, Verkennung der Stellung der Kirche oder des Staats zur Schule, stehen überhaupt zu ferne, um den Unterricht in seiner natürlichen Entwickelung kennen zu lernen und darum in seiner Unabhängigkeit zu lassen.

Endlich die Lehrer selbst — Das ist das Traurigste — vermögen sich nur selten über die egoistischen Wünsche hinauszusetzen, die ihnen freilich durch ihre äußere Lage oft sehr nahe gelegt sind. Und diese Wünsche gehen so leicht in fehlerhafte Neigungen und Gewohnheiten über. Bald wird der Unterricht zur Erwerbsquelle gemacht, zumal der private, bald mischt sich die Eitelkeit in die Bestimmung des Unterrichtsweges und -Zieles, bald ist es die Bequemlichkeit, welche auf Wahl der Gegenstände und der Zeit des Unterrichtes einwirkt, welche selbst offenbare Vernachlässigungen entschuldigt und beschönigt. Kurz das reine Ziel, wie es die Unterrichtslehre vorsteckt, schwebt auch den Berufenen nicht immer vor, oder existirt nur theoretisch, in der Praxis erleidet es gar materielle Zusätze. Entschuldigen läßt sich wohl Manches aus den Umständen, und den ersten Stein mag wohl schwerlich Jemand aufheben, aber die Unterrichtslehre darf an ihren Forderungen darum Nichts nachlassen, sie muß völlige Unabhängigkeit aller ihrer unterrichtlichen Thätigkeiten von fremden Einflüssen behaupten. Nur aus der Natur des menschlichen Geistes, aus der uns offenbarten Bestimmung des Menschen und aus der Erfahrung können Gründe für die Organisation des Unterrichtes hergenommen werden. Bleibt die Wirklichkeit dahinter zurück, so ist Das die Schuld der allenthalben erscheinenden Mangelhaftigkeit menschlicher Einrichtungen, aber keine Erfahrung, die uns zu geringeren Anforderungen an das ganze Geschäft des Unterrichts bewegen kann. Mit dem Fortschreiten des menschlichen Geschlechtes wird sich manche Unvollkommenheit von selbst beseitigen, als Ideal soll wenigstens dem Lehrer immer das höchste Ziel vorschweben. Uebrigens kann auch der Einzele, wenn er anders selbst innerlich frei

ist, gar Vieles für die Unabhängigkeit des Unterrichtes von schädlichen Einflüssen thun.

Eins insbesondere kann von jedem einigermaßen gewissenhaften Lehrer erwartet werden, daß er die zu unterrichtende Jugend nicht als ein Feld für unzuverlässige Experimente und den Unterricht selbst als ein Spiel mit beliebigen Vorstellungen betrachte. Die Erfahrung Anderer muß die feste Grundlage bleiben, worauf durch allmähliche Verbesserung das Gebäude der Bildung fortgeführt wird. Abwarten ist in einem Geschäfte, dessen Früchte erst nach einem Menschenalter ganz zur Reife kommen, unerläßliche Bedingung, und Geduld eine der ersten Tugenden.

Auch die Selbständigkeit der unterrichtlichen Entwicklungen hat einen ebenso gefährlichen Feind in dem Egoismus als in dem Unverstande der Lehrer. Bald gefällt sich einer in zusammenhängendem Vortrage und künstlicher Katechisation, bald scheut er die Repetition und Korrektur. Es ist oft weit schwerer und unangenehmer die Leistungen der Schüler aus einiger Ferne zu beaufsichtigen als dieselben unmittelbar in die Hand zu nehmen. Dann kommt wieder die Ungeduld und zieht den Schüler in Aufgaben hinein, welchen er noch nicht gewachsen ist, wozu er beständiger Hülfe bedarf, während er leichtere, aber unscheinbarere Aufgaben selbständig gelöst hätte. Es gehört immer eine Art von Selbstverleugnung von Seiten des Lehrers dazu, wenn er dem langsam aber selbständig gehenden Schüler folgen soll. Die Vielregiererei steckt in allen Menschen. Aber die Pädagogik fordert Achtung vor der Individualität des Zöglings.

[1] Wir rechnen die Unabhängigkeit des Unterrichts von unpädagogischen Einflüssen zu der Wahrheit desselben, weil diese vorzugsweise durch Abhängigkeit gefährdet wird, doch soll nicht geleugnet werden, daß auch andere sehr wichtige Eigenschaften des Unterrichtes dadurch in Gefahr kommen können.

§. 30. Ernst des Unterrichts.

Unter Ernst des Unterrichtes verstehen wir das stete Bewußtsein, daß derselbe eine Pflicht sei, also die ununterbrochene Erin-

nerung an den höchsten Zweck desselben. Nur dadurch ist die Wahrheit der Vorstellungen gesichert. Er ist kein Spiel, sondern eine Arbeit, woraus nicht die Gewöhnung zur Flatterhaftigkeit, sondern zum Fleiße hervorgehen soll. Dieser Ernst braucht darum die Freudigkeit nicht zu trüben, denn die Arbeit mit Freuden thun, Das ist ja gerade die Gesinnung des Fleißigen. Und die Stetigkeit eines liebevollen Verhältnisses ist durch hinzutretenden Ernst mehr gesichert als durch Scherz und Spiel. Gemeinschaftliche Arbeit verbindet die Herzen inniger als gemeinschaftliches Spiel. So wie ja auch zusammen erlebtes Unglück treuere Liebe hervorbringt, als gemeinschaftliches Glück.

Der Ernst des Unterrichtes zeigt sich nun zuerst in der Gewissenhaftigkeit, womit sich Lehrer und Schüler demselben widmen. Es ist eine Pflicht, welche nicht versäumt, woran Nichts verkümmert werden darf. Deßhalb erhalte man die Kinder in dem anfangs gewöhnlich vorhandenen Eifer, leiste demselben Vorschub und der Lehrer befestige denselben durch sein Beispiel. Jede Art von Laßheit auf seiner Seite bringt schlimme Früchte in der Gesinnung der Schüler. Darum bringe man allen Unterricht, selbst bei kleineren Kindern, in eine möglichst feste Ordnung nach Zeit und Ort, überlasse Nichts der Willkür. In den ersten Anfängen mag wohl Spiel und Unterricht noch in einander fließen, im Fortgang muß Beides klar geschieden sein. Pünktlichkeit im Anfang wie im Schluß des Unterrichtes in der Zeit und Art der Leistungen macht wie alle Pünktlichkeit die Arbeit leichter. Setze man lieber kürzere Zeiten, halte sie aber genau ein; es wird Mehr dabei gewonnen. Die üble Sitte sich von allgemein verbindlichen Gesetzen zu dispensiren werde am wenigsten in der Schule gelernt.

Mit diesem Ernste verbindet sich dann von selbst Bewußtsein des Zwecks, Absichtlichkeit des Lehrens und Lernens, und damit zugleich eine gebührende Anstrengung der Kräfte, die erforderliche Aufmerksamkeit. Man kann Jahre lang eine Uebung anstellen und doch keine Fortschritte bewirken, weil die Aufmerksamkeit, das Streben nach Vervollkommnung fehlt; dagegen wird, wo Beides vorhanden ist, in wenig Wochen Mehr geleistet (In=

tensivität wirkt immer stärker als Extensivität). Belege dafür finden sich überall im Leben auch außer dem Unterricht. Wer mit dem Vorsatze, sich einen Weg zu merken, denselben einmal geht, kennt ihn gewöhnlich für immer, während ein Anderer nach zwanzigmaligem Gehen noch nicht orientirt ist. So im Unterrichte. Besser wenige Lehrstunden mit ernstem Streben, als viele mit Laßheit. Ja oft ist es besser, einen Unterricht ganz auszusetzen, als ihn ohne die gehörige Energie zu treiben. Da darf denn freilich der Lehrer weder sich, noch seine Schüler schonen wollen. Mag man vorher das Maaß seiner Kräfte und das der Kinder erwägen, ist aber einmal Unterricht beschlossen, dann zage oder zögre und entschuldige man nicht. Es muß gearbeitet werden. Keine unnützen Pausen, keine Digressionen, kein überflüssiges Gerede, kurz zur Sache! Dabei ergibt sich die Aufmerksamkeit der Schüler fast von selbst. In der Regel ist Zerstreutheit und Unruhe der Schüler Schuld des Lehrers, entweder von früher her oder von jetzt. So wie denn überhaupt zur Wahrheit des Unterrichts gehört, daß der Lehrer bei jedem ausbleibenden Erfolg zuerst in seinen Busen greife.

Der verderblichen Sucht der Eltern, sich ihrer Kinder unter dem Vorwande des Unterrichts zu entledigen, muß auf das ernsteste entgegengetreten werden, weil dadurch der Unterricht selbst seinem Zwecke entfremdet wird. Die scheinbare Humanität vieler Lehrer, welche den Unterricht in Spiel verkehren, bleibt zuletzt doch ein Werk des Egoismus und zwingt oft zu späterem höchst unerfreulichen Nachholen. Das bloße Beschäftigen der Kinder, um die Zeit zu verbringen, ist geradezu eine Versündigung. Entweder lernen — oder spielen. Und in Schulen mit frei gewähltem Eintritte: Entweder sich den Gesetzen fügen — oder die Schule verlassen.

§. 31. Schönheit des Unterrichts.

Den Uebergang von den objektiven Eigenschaften des Unterrichtes zu den subjektiven macht die Schönheit. Es soll nämlich darunter verstanden werden: die Beschaffenheit der zum Unterricht

ausgewählten Vorstellungen und deren Darstellung, daß sie dem Lernenden unmittelbares Wohlgefallen abgewinnen. Die objektive Wahrheit braucht dadurch keineswegs verletzt zu werden, da sich schon bei der Auswahl das Häßliche vermeiden, vorkommenden Falls aber durch die Darstellung modifiziren läßt. Dazu kommt, daß die ästhetische Wahrheit in einer Weise empfunden wird, daß die etwaigen Kontraste sich von selbst zu lösen pflegen. Die bildlichen Reden, die Hyperbeln in der Sprache verletzen nur dann den Wahrheitssinn, wenn sie unschön oder am unrechten Orte angebracht sind. Allerdings würde es unpädagogisch sein, eine Abweichung der ästhetischen Darstellung von der objektiv treuen so nahe zu rücken, daß ein Kontrast daraus entstünde. Man muß jeder der beiden Auffassungen Zeit gönnen, dann können sie wohl neben einander bestehen. Man darf also z. B. während der Lesung einer Fabel nicht etwa davon reden, daß die Thiere nicht sprechen können. Die ästhetische Wirkung würde dadurch gestört. Ebenso wenig darf aber auch die naturgeschichtliche Beschreibung mit poetischen Einschiebseln zweifelhaft gemacht werden. Jede Vorstellung muß in ihrer Art schön sein, durch Zusammenstellung des Ungleichartigen und Nichtzusammengehörigen wird weder Schönheit noch Wahrheit gefördert. Aehnlich verhält es sich auch mit dem Verhältniß der Wahrheit und Schönheit zur Sittlichkeit. Auf die letztere ist in dem Unterricht vor Allem Rücksicht zu nehmen. Sie darf in keinem Falle verletzt werden, sollten auch Wahrheit oder Schönheit der Vorstellungen dazu Anleitung geben. Vielmehr muß zwischen allen diesen Bedingungen des Unterrichts eine Vermittelung, ein Gleichgewicht hergestellt werden. Da ja der Unterricht nicht an bestimmte Stoffe, wenigstens nicht an ihre vollständige Darstellung gebunden ist, so wird er nichts Unwahres oder Unsittliches um der Schönheit willen bringen, aber auch nichts Unschönes um der Wahrheit und Sittlichkeit willen. Nur Vorstellungen, in welchen sich die Hauptbedingungen der Angemessenheit für den Erziehungszweck vereinigen, dürfen in dem Unterricht zugelassen werden. Auch fehlt es in allen Fächern keineswegs an solchem Stoffe.

Die nächste Förderung der Schönheit besteht in der Vorhaltung schöner Muster für den Unterricht. Der Lehrer selbst bedarf

dazu der ästhetischen Ausbildung, seine Haltung, seine Sprache, seine Leistungen überhaupt müssen von einem gebildeten Geiste im Allgemeinen zeugen, und im Einzelen nachahmungswerth erscheinen. Es genügt nicht an der Richtigkeit, die Schönheit muß ergänzend hinzutreten. In den Fällen aber, wo er nicht selbst das Muster darstellt, wird immer Geschmack seine Auswahl leiten. Am wichtigsten erscheint dies in Angelegenheiten der Kunst: Musik, Zeichnen u. s. w. Doch dürfte kaum ein Unterrichtsgegenstand zu nennen sein, wobei sich nicht bisweilen der Geschmack des Lehrers thätig zeigen könnte. Wohl aber ist zu warnen sich von dem Schönheitsgefühl nicht über die Gränze der pädagogischen Weisheit hinausreißen zu lassen. Die Künstlerschaft wird dem Lehrer gern zur Klippe. Er vergißt über dem subjektiven Wohlgefallen leicht die wahren Bedürfnisse der Schüler.

Allein nicht blos in Mustern, auch in lediglich der Betrachtung und inneren Aneignung ausgesetzten Vorstellungen will die Schönheit ihr Recht behaupten. Das Schöne zieht an, das Häßliche stößt ab. Folglich wird durch Vorführung schöner Anschauungen die Lernfreudigkeit gefördert und zwar nicht blos augenblicklich, sondern auf die Dauer. Mehr gilt jedoch die Gewöhnung des Schülers das Schöne überhaupt vorzuziehen und zu lieben, Was zur harmonischen Ausbildung seines Geistes unerläßlich ist. Die ganze Umgebung der Schüler entspreche so weit als möglich dieser Forderung. Gebraucht man Abbildungen oder sonst der Kunst zugängliche Lehrmittel, so dispensire man dieselben ja nicht von dem Gesetze der Schönheit. Selbst in den Schulen der geringsten Art kann durch Fernhaltung alles Häßlichen günstig gewirkt werden. Kein Gemüth entzieht sich ganz dem Einflusse des Schönen und bei unserem Volke ist in dieser Beziehung noch unendlich Viel nachzuholen. Das Schöne ist in zahlreichen Fällen der Vorläufer und Vorarbeiter des Guten. Aus diesem Grunde pflege man das poetische Element in den Schulen und lasse es ja nicht von der nüchternen Verstandes-Kultur überwuchern. Poesie ist natürliche Atmosphäre für die Jugend und das Volk, poetische Wahrheit hat für Beide in der Regel höheren Werth, als physische. Poetische Erregungen sind vollkommen gesunde Keime,

woraus sich bei einigermaßen vernünftiger Pflege weit eher Tugenden entwickeln als aus den regelrechten Schlüssen des Verstandes. Jedoch verwechsle man nicht die künstliche Poesie, welche durch die Ueberfeinerung unserer Zustände die Erwachsenen vorzugsweise anspricht, mit der naiven Poesie der Kinder und des Volks. Was uns matt und langweilig vorkommt, ist oft gerade ergreifend genug für das jugendliche Gemüth. Auch hier müssen Prüfungen des Erfolgs die Entscheidung geben. Nächst der Schönheit des Unterrichtsstoffes strebe aber der Lehrer jedenfalls nach Schönheit der Form bei der Mittheilung. Auch das Unbedeutende läßt sich interessant machen durch eine angemessene Darstellung. Besitzt der Lehrer die Gabe des unterrichtlichen Vortrags, weiß er insbesondere angenehm zu erzählen, seinem Dialog einen freundlichen Anstrich zu ertheilen, so werden die Kinder seinem Unterrichte nicht nur mit Freude folgen, sondern auch ihre eigne Gedankenvorstellung darnach bilden. Nur sich selbst im Punkte der Schönheit Nichts nachsehen! nur nicht glauben, für die Kinder, für die Schule sei genug gethan! Aussprache, Betonung, Wahl des Ausdrucks, Alles zeuge von der Bildung des Lehrers, von seiner Achtung vor Schönheit der Darstellung. Es bedarf dann wenig ausdrücklicher Veranstaltungen und Uebungen, der rechte Sinn bildet sich im Stillen von selber.

§. 32. Freudigkeit des Unterrichtes.

In der Wahrheit ist dem Unterrichte eine objektive Tüchtigkeit zugeeignet worden, in der Freudigkeit soll eine subjektive folgen. Diese Freudigkeit soll sich über alle Betheiligten erstrecken: die Lehrer und die Lernenden, und sie soll die natürliche Liebe zwischen Eltern und Kindern, welche die Aufgaben der Erziehung erleichtert und erheitert, ersetzen. Denn in unseren komplizirten Lebensverhältnissen fällt der Unterricht nur noch ausnahmsweise den Eltern, regelmäßig dagegen besonders berufenen Personen, den Lehrern zu. Ohne Liebe und Gegenliebe würden diese mit der Jugend Wenig ausrichten, allein es ist doch nicht gerade die angeborne, unvertilgbare und sich in alle Verhältnisse erstreckende Liebe erforderlich wie

in der Familie, die Liebe, welche aus Instinkt und Bedürfniß entspringt. Vielmehr muß ein künstliches Wohlwollen zwischen den Personen, welche in das Verhältniß des Unterrichts treten, diese Lücke ausfüllen, und es reicht schon aus, wenn beide Theile durch eine Freudigkeit an dem gemeinsamen Geschäfte verbunden sind. Diese Freudigkeit erzeugt dann auch Wohlwollen, wie sie auch wiederum aus dem Wohlwollen sich erneuert, sie ist das sympathetische Band des Unterrichts, die in dem Gefühl liegende Ergänzung zu der die Vorstellungen beherrschenden Wahrheit. Ohne solche Freudigkeit wäre von einem Einflusse des Unterrichtes auf das Gemüth Nichts zu hoffen und eine einseitige Abschließung mit egoistischem Streben nach Vervollkommnung oder nach praktischer Brauchbarkeit würde das gewöhnliche Ziel der intellektuellen Ausbildung bleiben. An die Stelle des sympathetischen würde ein bloßes Rechtsverhältniß treten, alle Pietät entweichen, wie es leider in manchen Schulen den Anschein hat. Ein Lehrer ohne Freudigkeit an seinem Berufe ist ein bedauernswerther Sklave der Verhältnisse, ein Kind ohne Freudigkeit zum Lernen ist ein nicht minder gequältes Geschöpf, mag es nun aus Gehorsam gegen die Eltern oder aus Furcht vor Strafe und vor künftiger Noth lernen. Wo dagegen Freudigkeit ist, da bleibt auch die Liebe nicht aus, und die Kräfte wachsen unvermerkt bis in den Ernst des Lebens hinein. Das Interesse an dem Stoffe des Unterrichts fesselt allerdings eine Zeit lang, dauernder jedoch die Freude an der eignen Thätigkeit, an dem wachsenden Erfolg, wozu dann noch die Zuneigung zu dem Lehrer, der Gehorsam gegen die Eltern mitwirkt. Doch die Freudigkeit ist ein viel zu allgemeines Merkmal, als daß wir an demselben das Einzele hinreichend zu erkennen vermöchten, wir fordern vielmehr als Strahlen der Freudigkeit: Lebendigkeit, Freundlichkeit, Neuheit, Natürlichkeit, Leichtigkeit und Langmuth des Unterrichtes.

§. 33. Lebendigkeit (Frische) des Unterrichtes.

Der Unterricht ist lebendig, wenn das Fortschreiten von einer Vorstellung zur andern in solcher Raschheit und mit solcher Energie

erfolgt, daß sich die Erregtheit des Geistes auch äußerlich ausdrückt. Indessen ist es leicht gesagt: Der Unterricht sei lebendig, aber wenn irgendwo, so kommt es hier auf die Individualität des Lehrers und Schülers an. Dem Einen ist die Lebendigkeit der Ideen und der Rede angeboren, der Andere vermag sich mit aller Anstrengung nicht dazu zu erheben. Nun sollte zwar ein entschieden langsamer und trockner Geist eigentlich niemals den Lehrerberuf ergreifen, denn Kinder und junge Leute sind von Natur lebendig und der Umgang mit denselben für eine dafür nicht geschaffene Individualität ist eine Qual, so wie umgekehrt das Lernen bei einem solchen Lehrer, besäße er auch sonst alle guten Eigenschaften, des besten Reizes entbehrt. Allein wie wenige Menschen erkennen sich selbst? oder wenigstens zeitig genug, um über ihren Beruf noch entscheiden zu können? Auch wirken Krankheit und Alter gar sehr auf die Abnahme der geistigen Regsamkeit, und es werden also immer eine gute Anzahl Lehrer sein, welche von Natur nicht die nöthige Lebendigkeit und Frische besitzen. Zum Glücke läßt sich dieselbe in gewissem Grade durch Kunst und guten Willen ersetzen, und Dieses ist die unnachläßliche Forderung, welche die Unterrichtslehre stellt.

Die Lebendigkeit wohnt zwar im Inneren des Geistes, die äußerlichen Zeichen machen es nicht aus. Ja sie können, wenn sie nicht aus einer inneren Quelle stammen, zur widerlichen Unwahrheit werden. Gleichwohl ist es immer gut, die Form zu kennen, in welcher sich die Lebendigkeit bei gebildeten Lehrern auszuprägen pflegt. Der Lehrer muß auch in diesem Punkte sich selbst beherrschen lernen, seiner natürlichen Trägheit, ebenso wie einer auffallenden Unstetigkeit in gleichem Maaße entgegenwirken. Sind der Schüler viele, so muß er mehr herumgehen als an einem Platze sitzen; Was sich im Freien, im Gehen lehren läßt, lieber so als in strenger Schulform mittheilen. Es gehört ja nicht zum Wesen des Unterrichtes, daß der Lehrer auf einem Katheder und der Schüler auf einer Bank sitzt, obgleich es eine Gränze der Freiheit und Beweglichkeit der Schüler gibt, welche in keinem Falle überschritten werden darf, und obgleich jeder Tumult der Lernenden eine Beeinträchtigung des Unterrichtes selbst und der Aufmerksamen in der Unterrichts-

Gesellschaft ist. Durch allgemeine Vorschriften ist es freilich nicht wohl möglich allenthalben das rechte Maaß festzusetzen.

Denn die Lebendigkeit äußert sich in gar verschiedenen Richtungen: in der Sprache, in Mienen, Gebärden, in der Wahl der Unterrichtsmittel und in deren Behandlung, in Anforderungen und Zugeständnissen an den Schüler. Ein langsames, gesuchtes, eintöniges Sprechen wird in der gewöhnlichen Unterhaltung schon unangenehm empfunden, wieviel mehr in dem Unterrichte. Deßhalb sollte in den Vorbereitungsanstalten und Prüfungen der Lehrer ernstlich darauf gehalten werden, daß solche widrige Gewohnheiten nicht einreißen. Lieber manche Mängel in der Korrektheit nachgelassen, als Holprigkeit und Schläfrigkeit des Vortrags. Bei kleinen Kindern ertödet Dergleichen die Freudigkeit, bei Jünglingen regt es oft den Spott auf. Besonders sollte man die aus minder gebildeten Familien stammenden Lehrer nicht auf dem halben Wege der Sprachausbildung stehen lassen, wo sie vor lauter Bedenklichkeit, ob der Ausdruck der rechte sei, nie zu fließender Rede kommen. In den Gymnasien ist seither auch oft die Monotonie der Sprache der Schüler bei dem Uebersetzen gepflegt worden, und es hat sich diese Unart oft auf ganze Generationen ihrer Zöglinge übergetragen, und ist wieder der Ausbildung künftiger Lehrer zur Lebendigkeit des Unterrichtes hinderlich gewesen. Das sollte endlich von Grund aus beseitigt werden.

Die in Mienen und Gebärden sich aussprechende Lebendigkeit der Vorstellungen hat sich noch weit mehr vor Uebertreibungen und künstlichen Angewöhnungen zu hüten, als die des Sprechens. Die Uebung darin wird sich freilich auf Das beschränken müssen, was bei dem Lesen und Hersagen und allenfallsigen freien Vorträgen in höheren Lehranstalten ohnedies vorzunehmen ist. Nur daß man in den Berufsschulen für künftige Lehrer noch weniger Saumsal in diesen Beziehungen eintreten lassen darf, als anderswo. Viel ist schon gewonnen, wenn der Lehrer sich nur nicht gehen läßt, und Das, was vor andern Personen nicht für anständig gilt, auch nicht in dem Unterricht zur Schau zu tragen getraut.

In der Wahl der Unterrichtsmittel zeigt sich die angebildete Lebendigkeit noch entschiedener als die natürliche. Der Lehrer von

lebendigem Geiste wird zwar von selbst die mündliche Behandlung eines Lehrstoffes der schriftlichen vorziehen, das Einerlei des Vortrags, des Hersagens, des Uebersetzens durch Fragen und kleine Aufgaben unterbrechen, aber die Unterrichtslehre empfiehlt ihm diese Mittel doch noch bestimmter und gewährt ihm eine reichere Auswahl. Durch sie wird es ihm zur Pflicht, nicht bei einem Schüler ungebührlich lange zu verweilen, während die übrigen in Theilnahmlosigkeit gelassen werden, nicht nach einer voraus gekannten Reihenfolge aufzufordern, nicht um einer verkehrten Antwort willen die Geduld aller Schüler zu erschöpfen, das Fehlschlagen einer Aufgabe nicht zu einem Leidwesen der ganzen Klasse zu machen, die Anschauungen den Beschreibungen und Abstraktionen vorausgehen zu lassen, vielmehr alle Unterrichtsmittel und Formen in gehöriger Abwechslung anzuwenden. Kein Schüler darf sich unangeregt, noch weniger vernachlässigt fühlen, alle müssen nach Beendigung des Unterrichtes denselben noch besprechen, und vor Wiederanfang den Gegenstand desselben sich aufgefrischt haben. Dazu ist natürlich nöthig, daß die Schüler nicht blos die Frische des Unterrichtes fühlen, sondern auch selbst daran Theil nehmen. Ihrer natürlichen Wißbegierde muß Raum, und der schlummernden Erweckung gegeben werden. Deßhalb ist Fragen der Schüler nicht blos erlaubt, sondern erwünscht, so lange es nicht in neckische Naseweisheit ausartet. Deßhalb muß der Unterricht bei gewissen Gelegenheiten in Spiel übergehen oder zu Spiel den Stoff und die Veranlassung geben, ohne darum jemals selbst spielend zu werden. Deßhalb muß das Certiren den spielenden, aber nicht den mißgünstigen und hochmüthigen Ehrtrieb erregen. Deßhalb müssen Pausen, Prüfungen und Festlichkeiten bisweilen den monotonen Gang des Unterrichtes unterbrechen und mit neuer Spannung beleben.

Um Alles noch in ein Wort zu fassen: Der Unterricht wird von Seiten des Lehrers und des Schülers lebendig sein, wenn er für Beide nicht eine äußere That, sondern ein gemeinsames Wirken und Leben für den Unterrichtszweck ist. Denn in diesem Falle entsteht eine Anziehung zu dem

gemeinschaftlichen Interesse, welche ihren natürlichen Ausdruck in der Sprache und anderen Aeußerungen der Mittheilung findet.

Schreien, sich Ereifern, Alles auf einmal Vornehmen gehört aber keineswegs zur Lebendigkeit des Unterrichts. Eine sanfte belebende Wärme thut Mehr als stürmische Hitze. Auch bei den Lernenden reicht gewöhnlich der sich überbietende Eifer nicht lange aus. Es ist immer besser, wenn sich daran noch Etwas zusetzen läßt, als wenn derselbe sogleich eingeschränkt und in Rückgang gesetzt werden muß.

§. 34. Freundlichkeit des Unterrichts.

Wann ist der Unterricht freundlich? Wenn sich Lehrer und Schüler durch wechselseitige Zuneigung zu einander und dadurch zu dem Unterrichte selbst hingezogen fühlen. Meistens ist die Lebendigkeit des Lehrers mit Freundlichkeit verschwistert, doch nicht immer. Man kann auch rührig und tyrannisch zugleich sein. Und bei den Schülern ist Unruhe mit Unart oft genug im Bunde. Wir verlangen freilich nicht eine Freundlichkeit, wie sie nur als Ausfluß individueller Liebe oder besonders aufgeregter Gefühle erscheint, sondern die stetige Heiterkeit, welche sich über den ganzen Umgang zwischen Lehrern und Schülern verbreitet und nur durch außerordentliche Zwischenfälle gestört wird. Ist diese der Grundton des Unterrichts-Verhältnisses, wissen beide Theile von keinem anderen, dann macht auch jeder Mißklang einen ganz andern Eindruck, als der ordinäre Tadel und die ordinären Züchtigungen der alten Unterrichtsweise hervorzubringen pflegten. Lehrer und Schüler sind Freunde, Herzensfreunde, soweit der Unterschied des Alters und der Bildungsstufe es zuläßt, jede Trübung dieser Stimmung ist Beiden empfindlich, wird so lange als möglich vermieden, so bald als möglich wieder ausgeglichen.

Wie ganz anders wirkt ein mit Freundlichkeit angefangener Unterricht auf die Jugend als ein mit Tadel und Schelten! Wo die Herzen sich dem Lehrer zuneigen, da neigt sich auch die Aufmerksamkeit der Lehre zu und die Beschränkung der natürlichen Freiheit wird zur moralischen Freiheit. Ein ernstes Wort, von

einem sonst freundlichen Lehrer gesprochen, wirkt augenblicklich und nachhaltig, während ein bitteres von einem finsteren Lehrer verletzt oder abstößt. Denn das Element der Jugend ist Heiterkeit. Auch selbst bei erwachsenen jungen Leuten richtet der heitere Ernst, welcher an der Jugend Wohlgefallen zu finden scheint, am meisten aus. Spott dagegen, Witzjägerei sind die diabolischen Feinde jedes gemüthlichen Unterrichts-Verhältnisses. Die Jugend wird nur durch Unnatur für Spott und Witz reif, ihre gesunde Entwicklung weiß Nichts davon. Drängt sich der Lehrer mit solchen Reizmitteln ein, so stört er den kindlichen Frieden und hört auf ein stiller Pfleger der zarten Entwicklungen zu sein. Er gleicht dem Gärtner, welcher grellen Sonnenschein und schneidende Luft auf die Gewächse wirken läßt. Spaßmacherei des Lehrers, auch nur Wohlgefallen an trivialen Späßen schadet nicht minder, nur in etwas anderer Richtung. Die Autorität des Lehrers geräth ins Sinken.

Allein es gibt auch eine affektirte, sogar grinsende Freundlichkeit, an deren Stelle wir lieber den strengsten Ernst wünschen möchten, denn sie ist unwahr und befördert die Unwahrheit. Lieben wir diese Unnatur an dem Lehrer nicht, der doch vielleicht seine Individualität damit zu überwinden sucht, so lieben wir sie noch weit weniger an dem Kinde oder Jüngling, welche noch entschiedener zur Unbefangenheit bestimmt sind. Wir lassen uns lieber eine Widrigkeit anderer Art gefallen, nur damit keine Heuchelei entsteht. Auch Schmeichelei, Schönthun, selbst viel Lob und Liebkosen paßt nicht zum Unterrichte, wie es schon in der Erziehungslehre verworfen ist. Wohl aber soll der Lehrer sich in gewissem Grade zur Freundlichkeit zwingen. Er soll seinen ungünstigen Launen, seinem Trübsinne, seinem Aerger nicht nachgeben, nicht Was Andere verbrochen haben, seine Schüler büßen lassen. So wie er in die Schule tritt, müssen die Mißstimmungen des Hauses vergessen sein und was ein Schüler Uebeles thut, darf der andre nicht empfinden.

Zum freundlichen Verhältniß der Lehrer mit den Schülern gehört übrigens wesentlich ein freundliches Verhältniß mit deren Eltern. Pflege ein Jeder dieses nach Kräften auch mit Selbstüberwindung. Das wird sich belohnen. Nur wenn alle Betheiligten

dem einen Ziele zustreben, wird es vollständig erreicht werden. Und sollte eine Differenz zwischen diesen beiden Hälften der Erzieher stattfinden, so lasse man es vor Allem die Kinder doch nicht merken, noch viel weniger entgelten. Man zerrüttet mit solcher Zwietracht ja den eignen Frieden und die eignen Erfolge.

Die Freundlichkeit des Unterrichtes erstreckt sich übrigens bis ins Kleinste. Der freundliche Lehrer leistet Hülfe, körperliche und geistige, er nimmt die Leistungen des Kindes, so unvollkommen sie sind, als etwas verhältnißmäßig Genügendes an, er weis't selbst die ungeschickten Beweise von Zuneigung nicht zurück, der Lehrer wird den Kindern zum Vater, oft zur Mutter wenigstens an Geduld mit ihren Schwächen. Findet Dies Einer beschwerlich, so bedenke er, daß Nichts so gewisse Früchte trägt, daß das Gegentheil hingegen das Lehrer-Verhältniß verbittert. Selbst bei erwachsenen Schülern beweis't es sich fast immer wahr: daß Liebe und Geduld zum freudigen Ausgang, Härte und Barschheit zur Verstimmung und Verwirrung führen. Damit ist jedoch nicht widersprochen, daß die ernsten und selbst die strengen Lehrer gewöhnlich nachhaltigere Liebe finden, als die blos gutherzigen. Denn solche Gutherzigkeit ist fast immer mit Schwäche und Inkonsequenzen gepaart und verdeckt oft nur den Mangel an geistiger Ueberlegenheit. Auch kann durch Ernst und Strenge immer noch Liebe genug hindurchleuchten, um namentlich bei älteren Schülern Vertrauen zu erwecken. Wenn der Lehrer immer bereit ist, dem Besten seiner Schüler Opfer zu bringen, wenn auch gerade nicht immer ihren Wünschen, wenn man erkennt, daß es ihm leid thut, wenn er ihnen wehe thun muß, so finden sie schon seine liebende Gesinnung heraus.

Aber auch die Schüler müssen freundlich sein, wenn der Unterricht ein vollkommner sein soll. Ein dumpf brütendes oder theilnahmloses Dasitzen zeugt nicht von dem rechten Verhältniß. Der Lehrer hat, wenn sich solche Erscheinungen zeigen sollten, in seine Brust zu greifen und zu fragen, ob er es nicht verschuldet habe. Anklage äußerlicher Einwirkungen rechtfertigt selten. Ist nicht trotz gutem Willen der Unterricht etwa langweilig? erschöpfend? nicht hinlänglich vorbereitet? Vergißt er nicht etwa die kindliche

Natur? oder umgekehrt das Heranreifen des Geistes in dem Jüngling? Sind nicht die Kontraste gegen frühere und häusliche Gewöhnung zu stark? So und ähnlich muß erwogen werden, nicht aber durch Tadel und Vorwürfe eine Abhülfe versucht, wo sie nur durch Liebe möglich ist. Bei älteren Schülern treten auch oft Vorurtheile, Coterien, selbst Aufwieglungen in den Weg. Doch auch diese lassen sich nur durch Geduld, durch scheinbaren Mangel an Beachtung, dann wieder, wo es gilt, energisches Auftreten besiegen. Unbefangenheit des Lehrers, Ueberzeugung, daß die Fehler der Jugend sich durch folgerichtige und einsichtige Behandlung beseitigen lassen, werden am sichersten zum Ziele führen.

Was andrer Seits Pflicht der Eltern, Miterzieher und Vorgesetzten ist, um die Freundlichkeit des Lehrers zu erhalten und zu steigern, läßt sich leicht abnehmen. Keine Unbilligkeit, keine Tadelsucht straft sich härter als die gegen einen Lehrer, weil sie mittelbar fast immer die Jugend trifft. Vollends den Lehrer in den Augen der Jugend herabsetzen, heißt ihr den Lehrer zur Hälfte rauben. Und doch wie wenig Eltern zügeln ihre Zunge in diesem Punkte!

§. 35. Neuheit des Unterrichtes.

Die Forderung: der Unterricht soll neu sein, scheint geradezu in Widerspruch mit dem Anspruch an Wiederholung, an Langmuth zu treten. Denn das Wiederholte hört ja auf neu zu sein. In solcher Ausdehnung ist sie aber auch nicht gemeint, es würde ja dadurch der Flatterhaftigkeit der Jugend und der Untreue des Gelernten Vorschub geleistet. Es ist vielmehr dem Lehrer unter dem Namen Neuheit die Vorschrift gegeben, nicht weiter als der Zweck der dauerhaften Einprägung verlangt, bei dem nämlichen Stoffe zu verweilen, und auch schon während der Wiederholung, soweit es die Natur des zu lernenden Gegenstandes verträgt, mit der Form der Behandlung zu wechseln. Denn die Natur des menschlichen Geistes verlangt Mannigfaltigkeit der Anregung, jede Einförmigkeit ermüdet, am allermeisten die Kinder, deren Thätigkeiten alle auf kürzere Dauer berechnet sind. Die Neuheit des Unterrichtes will also beständigen Fortschritt, nur das wesentlich Neue, mithin

das die Auffassung Anstrengende kann auf die Dauer befriedigen. Die ewige Beschäftigung mit Kleinigkeiten, Kindereien widerstrebt dem gesunden Geiste ebenso sehr als fortwährende Ruhe. Darum dürfen elementarische Uebungen, auch die bildendsten, nicht länger fortgesetzt werden, als nöthig ist, um höhere Uebungen zu begründen; ein Verweilen dabei, bis sie zu einer solchen Vollendung gediehen sind, die den Lehrer als Kritiker befriedigt, ertödet die Lernlust. Besonders gefährlich wird diese Klippe bei dem gemeinschaftlichen Unterrichte vieler Kinder, wenn man die entwickelteren auf die zurückgebliebenen warten lassen will. Der Mangel an Lehrkräften, die Noth entschuldigt zuletzt auch Dies, aber sie rechtfertigt den Lehrer nicht, wenn er es abwenden oder vermindern konnte.

Die Ungeduld der Lehrer und fast noch mehr der Eltern verschuldet noch eine Versündigung gegen den Grundsatz der Neuheit des Unterrichtes. Indem sie nämlich nicht abwarten, bis die rechte Zeit zu einem Fortschritte gekommen ist, theilen sie den Kindern schon Unvollständiges, Unzusammenhängendes aus Wissenszweigen mit, welche der natürlichen Entwicklung gemäß dem Kinde noch verschlossen sind, streifen aber dadurch den Reiz der Neuheit für die Zukunft ab, und erfüllen das Kind obendrein mit der Eitelkeit, Dinge zu verstehen, die ihm der That nach ganz unbekannt sind. Uebernehmen später gründliche Lehrer solche verbildete Zöglinge, so finden sie Unlust zum ernsten Lernen. Die Rückkehr zu dem vermeintlich bekannten Gegenstand ist pädagogisch nothwendig, muß also erzwungen werden und verleidet doch beiden Theilen das Geschäft. So wie der Erzieher immer noch Genüsse und Erregungen für eine spätere reifere Zeit aufsparen und nicht durch Verfrühung die Knospen abbrechen soll, so auch der Lehrer im Unterrichte. Dem Kinde ist ja noch Alles neu, und es bedarf nicht der stärkeren Reize der Erwachsenen. Man beobachte nur die Spiele der Kleinen, wie oft in ihnen Dasselbe wiederkehrt, ohne sie zu ermüden, wie das Unscheinbare gefällt, und wie kleiner Anregungen es bedarf, um ihnen Etwas interessant zu machen. Auch der Unterricht darf und soll sich im Anfang um Kleines drehen und Wiederkehr nicht scheuen. Denn nicht das

Neue für die Erwachsenen ist für die Kinder neu, sie messen die Neuheit mit einem ganz anderen Maaßstabe. Versagt dem Kinde die Freude an dem Kleinen, welches ihm noch hinlänglich interessant ist, so äfft es die älteren Leute nach, ohne die Vorbedingungen für deren geistige Interessen zu besitzen. Ueberdies wirkt es nicht blos auf die Bescheidenheit günstig, wenn der Schüler weiß, daß er noch einen weiten Weg vor sich hat, sondern auch auf die Freude am Lernen selbst, wenn dies als etwas Großes, Wichtiges dasteht. Nur müssen zwischen jenem entfernten Ziele in deutlicher Nähe andere untergeordnete Ziele liegen und sich zum Stufengang organisiren. *Deutliche Einschnitte in den Stoff entsprechen dem Gesetz der Neuheit*, während lange unübersehbare Strecken ermüden. Dies reicht bis auf die äußerliche Einrichtung der Lehrbücher herunter. Sind dieselben übersichtlich eingetheilt, sieht der Schüler, Was er jeden Tag, jede Woche, jeden Monat gelernt hat oder lernen soll, so sind ihm die Ruhepunkte gegeben, und jede folgende Anstrengung hat eine gewisse Neuheit. Man braucht also eben nicht immer zu neuen Büchern, neuen Wissenschaften überzuspringen, um unserer Forderung zu entsprechen, wenn nur die Gliederung im Inneren sichtlich genug ist. Auch die Zeitabschnitte, die Ferien, die mit ihnen in Verbindung stehenden Wiederholungen, Prüfungen und Einleitungen können dem Zwecke der Neuheit dienen, denn der Schüler sieht eine Reihe von Unterrichts-Thätigkeiten zu einem Ganzen vollendet und hofft eine neue Reihe. Wenn dann seine Hoffnung nur nicht getäuscht wird. Hält der Lehrer aus überwiegenden Gründen für nöthig, auf einer höheren Stufe nochmals auf den Stoff der niedrigeren zurückzukommen, so suche er wenigstens nach einer *neuen Form*, da läßt sich der lenksame Geist des Schülers auch das an sich Widerwärtige gefallen. Nur das Gefühl des vergeblich-gearbeitet-Habens muß ferne gehalten werden. Neue Formen für den zu wiederholenden Stoff gewähren zugleich ein Mittel zu vielseitiger Anschauung und Auffassung. Wir dürfen zwar die Kinder anfangs nicht durch zu große Veränderlichkeit unserer Mittheilung irre machen. Dies würde gegen die Treue des Unterrichts verstoßen. Allein die Vorbereitung für das praktische Leben fordert

schon, daß das Gelernte nicht blos in der schulmäßigen Form und Ausdrucksweise verharre. Der Gedanke ist erst dann dem Schüler zum geistigen Eigenthum geworden, wenn er nach jeder Richtung frei darüber zu verfügen vermag.

§. 36. Natürlichkeit des Unterrichtes.

Viele Pädagogen haben die Naturgemäßheit der Erziehung oder auch blos des Unterrichtes als ein hochstehendes Prinzip hingestellt und verstehen darunter den möglichsten Anschluß der pädagogischen Thätigkeit an die natürliche Entwicklung des Kindes. Dieser Anschluß ist nun allerdings nothwendig, allein doch nicht in dem Maaße, daß er die übrigen erziehlichen Grundsätze beherrschen sollte. Vielmehr wird er von diesen vielseitig beschränkt, denn wir kommen fast ebenso oft in den Fall, der natürlichen Entwicklung entgegentreten als folgen zu müssen. Auch läßt sich nicht so geradezu ermitteln, Was natürliche Entwicklung ist und Was künstliche, eine greift immer in die andere ein, der Mensch ist in geistiger Hinsicht gar keiner rein natürlichen Entwicklung fähig. Deßhalb beschränken wir hier den Begriff der Natürlichkeit des Unterrichtes darauf, daß der Lehrer sich nicht ohne überwiegende Gründe von dem Gange der unabsichtlichen Entwicklung des Geistes entfernen soll.

Demgemäß wird der Lehrer alle Aeußerungen der natürlichen Entwicklung der Kinder überhaupt und des einzelen Kindes insbesondere sorgfältig zu beobachten und demnächst zu berücksichtigen haben. Zeigt das Kind Neigung oder Abneigung gegen einen Unterricht, so ist Dies ein Fingerzeig für den Lehrer, der Ursache derselben nachzuforschen; erkennt er es als Ausfluß der kindlichen Natur, so hat er seine unterrichtliche Thätigkeit darnach zu bemessen. In einem gewissen Alter sind die Kinder mechanischen Beschäftigungen zugethan, es wäre höchst unnatürlich, gerade dann den abstrakten Unterricht zu häufen, es wird ja eine Zeit kommen, wo die Kinder von selbst mehr darnach verlangen. In dem Alter der vorherrschenden Sinnlichkeit muß Anschauungs-Unterricht und der übrige Unterricht anschaulich getrieben werden. Es gibt eine Periode, wo die Stimme ihren

Dienst zum Gesange versagt, es wäre unnatürlich, dann diesen Unterricht erzwingen zu wollen. Und so in Vielem. Namentlich hat man sich auch zu hüten, daß man an Alter und praktischer Entwicklung vorgerückten Schülern nicht allzu elementarischen Unterricht bietet. Dieser verletzt das Selbstgefühl, selbst wenn die positiven Kenntnisse noch sehr gering wären.

Die Natürlichkeit fordert auch Berücksichtigung der Individualität. Das Mädchen will anders unterrichtet sein als der Knabe, wenigstens der Form nach, das schwächliche, ängstliche Kind wieder ganz anders als das gesunde, ungestüme, verwegene. Dem innigen Naturell sagt der Unterricht zu, welcher das Gefühl anspricht, dem lebhaften vielmehr die herauswirkende Thätigkeit der Aufgaben. Mit Recht verlangt man also, daß der Lehrer auf solche individuellen Schattirungen nicht blos achte, sondern auch im Stande und geneigt sei, den Unterricht demgemäß abzuändern. Jedoch wird in dieser Beziehung den Lehrern auch oft gar Zuviel zugemuthet. Nicht jeder Eigensinn eines Kindes gehört zu der Individualität seines Charakters und die Verwöhnungen müssen gerade, weil sie krankhafte Zustände sind, nicht respektirt, sondern verdrängt werden, wenn auch nicht mit plumper Hand, doch immer mit Entschiedenheit. Das Kind muß auch seine Natur bezwingen lernen und es würde es können, wenn nicht schwache Eltern ihm so oft die Kraft dazu raubten. Vollends in dem gemeinsamen Unterrichte der Schulen ist es unmöglich, die Individualität in dem Maaße zu berücksichtigen, als überzärtliche Eltern verlangen. Der Unterricht würde an lauter Nebenfragen hängen bleiben, die Gerechtigkeit und der Gemeinsinn auf gleiche Weise verletzt werden. Da ist es weit natürlicher, daß das Kind sich in die gemeinsamen Formen füge, als Anspruch erhebe auf Fügsamkeit des Lehrers und der Mitschüler. Wo die sonstigen Verhältnisse nicht gar zu grell von einander abweichen und der Lehrer weise Ausnahmen zu machen versteht, da ist solches Leben nach einer Regel und in einem Takte weit leichter, als es von außen sich ansieht, und der Charakter gewinnt ungleich mehr dabei, als bei einer weichlichen Individualisirung. Am schwersten stellt sich gewöhnlich die Aufgabe, wenn wegen Mangels an Lehrkräften Kin-

der von ungleichem Alter und ungleichen Fähigkeiten gemeinschaftlichen Unterricht erhalten sollen. Oft bleibt dann dem Lehrer keine andere Zuflucht, als der wechselseitige oder Doppelunterricht. So unvollkommen solche Mittel erscheinen, so verdienen sie doch oft noch den Vorzug vor dem stumpfen Harren der entwickelteren Schüler auf das Nachrücken der übrigen, und dem verzweifelnden Aufgeben alles Gelingens der von allem Verständnisse des Unterrichtes ausgeschlossenen Nachzügler. Von dem strengen wechselseitigen Unterrichte muß man zwar gestehen, daß er selbst das Merkmal der Natürlichkeit nicht besitzt, weil der zu seiner Durchführung nothwendige Mechanismus allzu viel Künstliches enthält und nur in der Hand eines sehr geschickten Leiters den Anstrich der Natürlichkeit wieder gewinnt. *Das Urbild alles natürlichen Unterrichtes ist die Familie*, das Urbild der Bell-Lancasterischen Methode aber die Fabrik.

Zu der Natürlichkeit des Unterrichtes ist deßhalb eine Nachahmung des Familienverhältnisses sowohl im Aeußeren als im Inneren zu rechnen. Eine übergroße Anzahl von Schülern hebt diese Bestrebung schon einigermaßen auf, weil der Lehrer nicht jedem einzelen nahe genug zu stehen vermag. *Die Versetzung der Kinder in eine ganz fremdartige Umgebung* ist ebenfalls der Natürlichkeit des Unterrichtes nicht günstig, und die Schulpaläste in manchen Dörfern widersprechen unserem Grundsatze. Kalte Entfernung der Lehrer von den Schülern, welche auch in anderen Beziehungen tadelnswerth erscheint, entspricht ebenso wenig der Natürlichkeit desselben, selbst heftige Aufregungen und übertriebene Strafen, wenn sie selten und auf gerechte Veranlassung sich ereignen, schaden weniger als jene *theilnahmlose Abgemessenheit*, welche dem Familienleben ganz unähnlich ist.

Schon die Sprache des Lehrers soll die Bahn der Natürlichkeit nicht verlassen, sich an das außer der Schule Gehörte, so viel als höhere Zwecke gestatten, anschließen. *Die häusliche Sprache des Kindes* soll veredelt, aber nicht radikal geändert werden. Darauf soll schon das Beispiel des Lehrers berechnet sein. Affektirte, pathetische, das Einheimische verleugnende Sprache ist kein natürliches Muster für die Schüler, und kein Empfehlungsbrief

bei den Eltern. Wozu auch die Fäden, welche das Kind an die Seinigen binden, so auf einmal zerreißen, da der Nachtheil des Gelingens größer ist als das Mißlingen! Das Kind soll den Lehrer zu den Seinigen rechnen, aber für den Intelligentesten unter ihnen ansehen.

Ueberhaupt sei der weise Lehrer der Kindlichkeit in allen Beziehungen günstig. Was aus guter Meinung, aus Naivetät gefehlt wird, das läßt sich leicht verbessern, wenn aber Pedanterie, eitles Streben nach Auszeichnung oder gar Scheinheiligkeit in dem Unterrichte auftauchen, diese bekämpfe er mit aller Energie. Gar manche knabenhafte Plumpheit und Rohheit verdient verziehen zu werden, während die scheinbare Politur die unedelsten Handlungen zudeckt. Auch die Altklugheit der Kinder soll den Lehrer nicht freuen. Sie ist immer ein Produkt unnatürlich verfrühter Entwicklung und nimmt selten einen gesunden Ausgang. Was bei den Kleinen als Altklugheit hervortritt, das wird bei den Größeren gern Eitelkeit, Anmaßung, oft auch Renommage. Erhebung des Aeußerlichen über das Innerliche liegt dem allen zu Grunde.

Da die Schule sich nicht ohne Noth von dem Tone der Familie entfernen soll, so muß den Schülern gestattet sein, an den Lehrer Fragen und Wünsche zu richten, und der Lehrer hat, so lange dieselben nicht muthwillig und unzeitig sind, sie zu berücksichtigen. Es würde in gleichem Grade der Natürlichkeit, wie der Selbständigkeit der unterrichtlichen Entwicklung schaden, wollte man die Schüler in gänzliche Passivität verweisen. Auch hat ja der Lehrer gerade dadurch Gelegenheit, die Bescheidenheit und Anständigkeit seiner Schüler zu beobachten und Ueberschreitungen zurechtzuweisen.

§. 37. Leichtigkeit des Unterrichtes.

Leicht heißt der Unterricht, wenn er die Kräfte nicht bis zur Erschöpfung oder zur Abneigung gegen die Fortsetzung in Anspruch nimmt. Damit ist nicht gesagt, er solle ein Spiel für die Lernenden, sondern ihren jedesmaligen Kräften so angemessen sein, daß sie aus Mangel an Erfolg die Lust und Hoffnung nicht verlieren.

Man hat wohl hier und da auch gemeint, es werde heutiges Tages der Jugend in den Schulen zu leicht gemacht, daher rühre der sich immer mehr ausbreitende Uebermuth der Jugend, aber den Beweis ist man schuldig geblieben. Denn diejenigen Lehrer, welche ihren Schülern die ganze Unterrichts-Arbeit leicht zu machen wissen, finden in der Regel auch den meisten Gehorsam und erziehen unter gleichen Umständen am ersten zur Bescheidenheit. Dagegen haben diejenigen, welche entweder durch unverhältnißmäßige Aufgaben den Kindern das Lernen verleiden, oder durch anfängliche Spielerei die Kraft schwächen, und dann an der Erreichung des Ziels verzweifelnd zu inkonsequenter Strenge greifen, fast immer die ungesetzlichsten und unlenksamsten Schüler. Ist der Unterricht im Allgemeinen leicht genug, um den Schülern Vertrauen auf ihre Kraft einzuflößen, so wird eine einzele Schwierigkeit sie nicht abschrecken, und ein einzeles Mißlingen sie nicht niederbeugen. Geht es aber durch die Hülfeleistungen des Lehrers heutiges Tages über Manches rascher hinaus als vordem, so haben wir auch ein reicheres Unterrichts-Material und zahlreichere Ansprüche des Lebens zu bewältigen. Würde jetzt nicht Manches kürzer abgemacht, so würden wir bei der stets wachsenden Wissenschaft bald den Unterricht gar nicht mehr bestreiten können. Aber Was ist leicht? Gerade Das ist so leicht nicht zu sagen. Fragt man die einzelen Meinungen, so weichen sie aufs äußerste von einander ab. Sucht man ein allgemeines Merkmal, so fehlt es an stichhaltigen Anhaltspunkten. Man hat gesagt, das Einfache sei leicht. Im Gegensatz gegen das besonders Komplizirte mag Das wahr sein, allein ist nicht oft gerade das Einfachste am schwersten zu finden? Hat man nicht fast bei allen Erfindungen das Einfache zuletzt erfunden? und erst durch künstliche Zerlegung die einfachen Stoffe entdeckt? Dann soll wieder das Anschauliche das Leichte sein. Allerdings wird von dem Kinde das Anschauliche meistens zuerst erfaßt, aber doch wieder mit Einschränkung. Es gibt auch zusammengesetzte, es gibt auch vorübereilende Anschauungen, deren Erfassung große Schwierigkeiten bietet. Wir lassen also gelten die einfachen und anschaulichen Vorstellungen seien unter übrigens gleichen Umständen leichter zu erfassen als die zusammen-

gesetzten und unanschaulichen. Wir müssen uns jedoch wegen näheren Aufschlusses an die Erfahrung wenden, aber nicht an die individuelle, sondern an die Erfahrung im Großen. Was von den Kindern bei sorgfältiger Beobachtung zuerst und mit der mindesten Anstrengung erkannt und behalten wird, Was von der jugendlichen Menschheit erkannt und in Worten hinterlassen worden ist, Das trägt die erprobten Kennzeichen der Leichtigkeit an sich. Man könnte auch sagen: das nahe Liegende, das was sich dem ersten Blicke darstellt, ist das Leichte. Es kommen dann außer Einfachheit und Anschaulichkeit noch andere Merkmale ins Spiel; vor Allem die Verwandtschaft der neu aufzunehmenden Vorstellung mit bereits vorhandenen und geläufigen Vorstellungen. Je breiter diese Grundlage ist, desto leichter bauen sich die Vorstellungs-Reihen weiter auf. Für den Unterricht hängt gar Viel von der Beschaffenheit der Zeichen ab, wodurch die zu lernenden Vorstellungen mitgetheilt werden. Sind diese Zeichen glücklich gewählt, so folgt die Vorstellung oft ohne Mühe. Die Erfahrung zeigt aber, daß es Vorstellungen und Vorstellungsreihen gibt, welche durch alle Kunst des Unterrichts dem Schüler auf einer gewissen Entwicklungsstufe noch nicht zugänglich gemacht werden können. Vor Allem muß also bei Auswahl und Anordnung des Stoffs das Gesetz der Leichtigkeit berücksichtigt werden. Allein ist einmal die Wahl getroffen, dann gilt ein Anderes. Dann dreht es sich um die Hülfeleistungen, welche der Lehrer dem Schüler bietet, also um die Behandlung des Stoffs. Alles was den Anstrengungen des Schülers, das Mitgetheilte zu verstehen, erheblichen Widerstand entgegensetzt, muß von dem Lehrer weggeräumt werden; denn nicht der Schüler hat die nächsten objektiven Schwierigkeiten des Stoffs zu überwinden, sondern der Lehrer. Deßhalb war es eine klägliche Eigenschaft des vormaligen Unterrichtes, welche noch jetzt hier und da gehegt wird, die größere Unbequemlichkeit auf den Schüler zu werfen, während der Lehrer es sich bequem machte. Der Lehrer gab blos auf, forderte blos auf, der Schüler sollte das Uebrige thun. Das aber ist keine Unterrichtskunst, wenn ich gebiete: Erzähle, beschreibe, zeichne, sondern wenn ich den Schü-

ler zum Erzählen, Beschreiben, Zeichnen befähige. Viele Lehrer täuschen sich über die Leichtigkeit der Vorstellungen, weil sie den Maaßstab von sich selbst nehmen, ohne zu bedenken, daß es etwas ganz Anderes ist, die Schulkenntnisse zu seiner Lebensaufgabe zu machen, als sie nur als Vorbereitung auf einen anderen Beruf dilettantisch zu erlernen.

Die Pflicht des Lehrers erheischt: Zerlegen und das Einzele zum Bewußtsein bringen, den Weg so zu ebnen, daß der Lernende meistens gerade fortgeht, selten strauchelt und zum Fallen nur ausnahmsweise kommt. Die Gehkraft übt sich ja nur durch Gehen. Doch würde das Kind ohne Hülfeleistung nicht gehen lernen. Der Lehrer darf nicht abwarten, bis sich die Unzulänglichkeit der Kräfte des Schülers zeigt, er muß dasselbe schon vorbeugend unterstützen. Durch rechtzeitige und hinlängliche Vorbereitung wird auch das Schwere leicht. Ist die Aufgabe des Unterrichts synthetisch lösbar, d. h. hat der Lehrer es in seiner Gewalt, mit dem Einzelen anzufangen und zum Allgemeinen fortzugehen, so fordert das Gesetz der Leichtigkeit, daß sie auch wirklich synthetisch gelös't werde, d. h. daß kein Zusammengesetztes dem Verständniß vorgelegt werde, bevor die einfachen Elemente zu Vorstellungen geworden sind. Fordert aber der Stoff die Analysis, d. h. ist ein Zusammengesetztes unausweichlich gegeben, ehe das Einfache bekannt oder im Bewußtsein war, so zerlege man das Zusammengesetzte so, daß es sich möglichst unmittelbar an bekannte Vorstellungen anschließt und mit deren Benutzung wieder zur Synthesis wird. So kommt man von dem Wort auf den Laut, und setzt aus den nun bekannten Lauten Wörter zusammen; so geht es von dem Körper zur Fläche, von da zur Linie und zum Punkt, aber nun folgt die Synthese aus Linien zum Dreieck und allen Figuren. Unter allen Umständen kommt es dem Lehrer zu, die zu Gebote stehenden Erleichterungsmittel wirklich und zu rechter Zeit zu benutzen. Dahin gehören Abbildungen, Takt, Vormachen u. s. w. Ein weniger bekanntes ist der Kontrast. Nicht das nah Verwandte ist leicht zu unterscheiden, sondern das weit von einander Abstehende. Darum ist die Häufung ähnlicher Wörter oder sonstiger Zeichen wie auch ähnlicher Begriffe gegen unser

Gesetz. Doch ist bei dem Fragen die Anwendung des Kontrastes nicht zur Regel zu erheben; theils weil wirklich die Leichtigkeit zu groß werden kann, theils weil es leicht ins Lächerliche überschlägt. Ebenso darf die Frage nie die Antwort schon ihren wesentlichen Merkmalen nach enthalten und blos noch eine kleine Ergänzung oder Bestätigung fordern. Das führt zur Passivität der Schüler. Wichtig ist, daß zur Vergleichung allenthalben zwei Vorstellungen hinreichen, mehrere verwirren. Auch müssen diese Vorstellungen gleichartig sein, ungleichartige bedürfen erst einer Einrichtung, wodurch die Operation komplizirt wird. Jede Aufgabe, welche sich nicht auf eine Operation mit zwei gleichartigen Elementen beschränkt, ist noch keine einfache und kann noch weiter zerlegt werden. Aber ob sie durch diese Zerlegung leicht genug für den Lernenden ist, ob die Qualität der Elemente nicht Schwierigkeiten entgegenstellt, Das muß der Lehrer im Einzelen entscheiden.

Es reicht indessen keineswegs hin, eine Aufgabe in ihre Theile zu zerlegen, um sie erfaßlich zu machen, die Konstruktion dieser Theile zu einem Ganzen darf ebenfalls keine zu lange und sublime Reihe bilden. Die Synthese der leichtesten Elemente kann durch ihre Größe und Art die Fassungskraft der Schüler übersteigen, denn bei allen Aufgaben gibt es Schwierigkeiten sowohl der Quantität als der Qualität nach. In der Regel muß die qualitative Schwierigkeit zuerst überwunden sein, ehe man quantitative dazu kommen läßt. Erst muß also der Schüler einsylbige Wörter lesen können, ehe man ihm zweisylbige vorlegt. Doch kann die andere Seite der Aufgabe auch überwiegende Schwierigkeiten bieten, es gibt zweisylbige Wörter, welche sich leichter lesen lassen als einsylbige. Ebenso ist die Auffassung in der Regel leichter als die Verarbeitung und Reproduktion. Deßhalb erst unmittelbare Nachahmung, dann Nachbildung und zuletzt Selbstschöpfung, oder erst Einprägung, dann Verständniß und zuletzt Anwendung.

Ein vorzügliches Hinderniß der leichten Auffassung liegt auch in dem Gebrauch der Abkürzungen, welche für andere als unterrichtliche Zwecke geschaffen sind, und wodurch mindestens der

Grundsatz: **Nicht mehr als eine Schwierigkeit auf einmal** verletzt wird. So beruht das schriftliche Rechnen fast durchgehends auf Abkürzungen, welche zwar dem Rechnenden selbst sehr förderlich und Zeit ersparend sind, aber das Verständniß der Rechnung erschweren. Diese müssen also bei dem Unterrichte anfangs beseitigt bleiben.

§. 38. Langmuth des Unterrichtes.

Langmuth oder Geduld ist wohl noch von größerer Wichtigkeit für den Erzieher, als für den Lehrer, aber auch der Unterricht könnte ohne dieselbe gar nicht bestehen. Sie ist nämlich diejenige Nachsicht mit den Unvollkommenheiten des Kindes, welche die Kluft zwischen dem Standpunkte des letzteren und seines Lehrers ausfüllt. Ohne sie würde eine Annäherung nicht möglich sein. Da das Kind sich nicht künstlich über seine Entwickelungsstufe zu erheben vermag, so ist es an dem Lehrer sich seiner höheren Bildung und rascheren Kraft zu entäußern, die Leistungen des Kindes mit dessen eigenem Maaßstabe zu messen, nicht mit dem der Erwachsenen Der Lehrer muß sich von vorn herein darauf gefaßt machen, daß die Schüler langsamere Fortschrittte machen, häufiger gegen seine Vorschriften fehlen, als er nach den fern liegenden Erinnerungen aus seiner eignen Jugend wohl erwartet. Doch wenn er sich auch darauf gefaßt gemacht hat, wenn er die Erfahrung über die Unvollkommenheit der kindlichen Natur anerkennt, so wird ihn doch immer wieder bei neuen Vorkommenheiten die Ungeduld und der Unwille übermannen. Erst Uebung in dem Umgange mit Kindern kann ihn auf den unbefangenen Standpunkt erheben, von wo aus er die Mangelhaftigkeit der kindlichen Natur als eine natürliche und ganz berechtigte Entwicklungsstufe ansieht. Diese Selbstbezwingung ist jedoch für den Lehrer nicht so schwer, als es von außen betrachtet sich ausnimmt. Der Umgang mit Kindern hat wieder so viel Erfreuliches und Belohnendes, daß ein unverdorbenes Gemüth sich bald in ihre Eigenthümlichkeiten hinein findet. Es ist eine ungerechte Scheu mancher verwöhnten Personen, wenn sie ausrufen: Zum Lehrer paßte ich nicht, dazu hätte ich die Ge-

duld nicht! Für den Anfang feste Vorsätze, beobachtendes Verfahren, und die Ueberzeugung, daß Kinder trotz entgegengesetzten Anscheins guten Willen besitzen, das Rechte zu thun! Das Uebrige gibt die Gewöhnung. Nur Wer sich zum voraus für unfähig zur Geduld hält, Wer sich wohl seiner Ungeduld als eines geistigen Vorzugs rühmt, der wird wirklich unfähig, ein Lehrer zu sein.

Im Einzelen zeigt sich die Langmuth des Lehrers zuerst in der grundsätzlichen Herablassung zu dem Ideenkreise und der Ausdrucksweise des Kindes. Er nimmt das Kind als ein unmündiges, den Knaben als einen halbreifen, selbst den Jüngling als einen erst noch völlig auszubildenden Menschen und beurtheilt alle Leistungen nach dieser Voraussetzung. Zum Zweiten findet sich aber der langmüthige Lehrer nicht verletzt, wenn die wirklichen Leistungen der Schüler, sowohl die intellektuellen als die sittlichen hinter seinem anfänglichen Voranschlag zurückbleiben. Der Schüler kann und will ihn ja nicht beleidigen. Es ist nur Schwäche der Kraft, vielleicht Verirrung, welche den Fehler verursacht. Vielleicht waren auch die Voraussetzungen immer noch übertrieben. Ferner muß die Langmuth geneigt sein, Fehler des Schülers aus außerhalb liegenden Ursachen zu erklären, aus Mangel an erziehlicher Hülfe zu Hause, aus Verleitung durch schlimmen Umgang, endlich und vorzüglich aus *seinen eigenen Unterlassungen*. Kommen Rückfälle nach begonnener Besserung — und diese bleiben selten aus — so hat der langmüthige Lehrer nicht nur den Grundsatz des siebenzigmal siebenmal Verzeihens festzuhalten, sondern vor allem die Hoffnung auf endliches Gelingen aufrecht zu erhalten. Er darf einen Schüler so wenig aufgeben, als der Arzt einen Patienten. Kann kein hohes Ziel erreicht werden, so darf die Erreichung eines niederen nicht verschmäht werden. Ungeduldige Lehrer können in diesem Punkte viel aus dem Unterrichte der Viersinnigen lernen. Was bei diesen auf Umwegen erreicht wird, läßt sich gewiß durch Ausdauer bei Vollsinnigen erreichen.

In den meisten Fällen ist es indessen nicht sowohl der Unwille über die geringen Leistungen der Schüler, welcher die Geduld des Lehrers bricht, als vielmehr der *Ueberdruß an den ewigen*

Wiederholungen leichter und darum den denkenden Geist wenig interessirender Vorstellungen. Daher kommt es, daß den meisten Lehrern vorzugsweise die Geduld für den Elementarunterricht fehlt. Denn allerdings ist hier der Abstand der beiden zusammentreffenden Bildungsstufen am größesten und die Selbstentäußerung des Unterrichtenden am schwersten. Jedoch ist auch hier Viel auf Rechnung einer geistigen Verwöhnung durch den Dilettantismus der höheren Stände zu schreiben. Bei weitem die meisten Menschen müssen sich in ihrem Berufe weit einförmigeren und mechanischeren Arbeiten widmen, als der Unterricht selbst sehr junger Kinder ist. Wer nicht überhaupt seine Pflicht lieber seinen Neigungen anpassen will, als umgekehrt, der kann das erste Mißbehagen überwinden und wird bei fortgesetzter Uebung immer neuen Lohn der unterrichtlichen Beschäftigung entdecken.

Nächst der Liebe zur Sache vermag das Nachdenken über Erziehung, die Sammlung eigener pädagogischen Erfahrungen sehr viel, um die Geduld zu stärken. Die Vielseitigkeit der Unterrichtsmittel und Methoden, wie eine pädagogische Bildung sie gewährt, ist ebenfalls eine bedeutende Ableitung des Ueberdrusses. Wer den Unterricht selbst mechanisirt, hat auch die Unbequemlichkeiten davon zu tragen, Wer ihm die geistige, die stets Neues entwickelnde Seite abgewinnt, findet stets Befriedigung.

Endlich hat die Langmuth des Unterrichtes dahin zu wirken, daß die Flatterhaftigkeit der Kinder allmählich überwunden und auch in ihnen eine Geduld und Ausdauer erzeugt werde, welche zur eignen Fortbildung unerläßlich ist. Ueberlassen wir das Kind seinen natürlichen Anlagen und Trieben, so wird es den Eindrücken des Augenblicks und der Gewalt seiner sinnlichen Neigungen folgen, nicht aber Geduld in seiner Pflicht zeigen. Mithin wird es auch nur dann lernen, sofern und solange ihm das Lernen Lust macht, dagegen von allem Unbequemen und Ueberdrüßigen sich abwenden. Die Gewöhnung zur Ausdauer beim Lernen ist also nicht die unbedeutendste Aufgabe des Unterrichts.

§. 39. Harmonie (Organisation) des Untrrrichtes.

Der Unterricht ist nicht eine vereinzelte Thätigkeit, sondern eine Summe von neben- und nacheinander wirkenden Thätigkeiten. Diese würden jedoch den Zweck sehr unvollkommen erreichen, wenn sie nicht untereinander in geordneter Wechselwirkung stünden, also ohne Organisation wären. Diese darf um so weniger fehlen, als der Unterricht sich über eine bedeutende Reihe von Jahren zu erstrecken pflegt, so daß die gewöhnliche Erinnerung meistens den Anfang verloren hat, ehe der Endpunkt erreicht ist, und als derselbe in den meisten Fällen nicht von einer einzigen Person besorgt werden kann, die Grundsätze der unterrichtenden Personen aber nicht blos abweichend, sondern gerade zu widerstreitend sein können. Aus diesen Gründen hängt denn nach der intellektuellen und gemüthlichen Tüchtigkeit des Lehrers das Gelingen des Unterrichtes am meisten von der Organisation ab. Hat der unorganische Unterricht bisweilen gleichwohl gute Früchte getragen, so hat ein absichtsloser Organismus stattgefunden oder die besondere Begabtheit der Lehrer den Mangel ersetzt. Sonst aber können Erfahrungen genug zeigen, wie der beste Wille, die glücklichsten Anlagen der Schüler blos an dem Mangel der Organisation gescheitert und ihre Ausbildung gänzlich mißlungen ist, und wie eine Reihe von talentvollen und kenntnißreichen Lehrern Nichts ausgerichtet haben, weil ihr Unterricht nicht harmonisch in einander wirkte. Dazu kommt nun noch die Mitwirkung des Hauses, der Bücher auf den eigentlichen Unterricht, der Zusammenhang der Intelligenz mit der Sittlichkeit, kurz die unendlich vielen Beziehungen, worin das Geschäft des Unterrichtes mit dem Gesammtleben steht, so daß jeder Zweifel gegen die Nothwendigkeit der Organisation des Unterrichtes verstummen muß.

Fragt man nun nach den einzelnen Merkmalen dieser Organisation, so finden wir als die hervortretendsten: Einheit, Stufenmäßigkeit, Rechtzeitigkeit, Vollständigkeit, Sorgfalt, Sparsamkeit, Anschluß an das Leben, Zusammenwirken mit der Religion und Sittlichkeit. Man

erkennt in diesen Punkten das Streben nach innerer und äußerer Gesetzmäßigkeit, welches sich zu organischer Einheit gestaltet, wenn man keinem Gesetze einen überwiegenden Einfluß gestattet, sondern das eine durch das andere beschränkt. Deßhalb ist jede unterrichtliche Forderung für sich einseitig und führt ohne Weisheit ausgeführt zu Uebertreibungen. Sind die Lehrer darum nicht sorgfältig für ihren Beruf erzogen, haben sich nicht gute Muster angeschaut und wohlgeleitete Uebungen im Unterrichten angestellt, ist ihnen die Veranlassung zur Fortbildung entzogen, so ist trotz aller positiven Gesetze und Rathschläge immer Einseitigkeit zu besorgen. Wieviel mehr werden erst die Schuloberen, die Gesetzgeber, sich der Einseitigkeit des Urtheils entwöhnen und das Ganze der jugendlichen Entwicklung ins Auge fassen müssen!

§. 40. Einheit des Unterrichtes.

Die unterrichtliche Bildung jedes Individuums muß ein Ganzes ausmachen von dem Worte an, das auf der Mutter Schooße gelernt wird, bis zu der Wissenschaft, die der Jüngling halb selbständig, halb durch Unterricht erfaßt. Sind widerstreitende Elemente darin, die einander theilweise aufheben, theilweise verwirren, divergirende Richtungen, wodurch die Kraft zersplittert wird, so entsteht keine harmonische Bildung und der Zweck wird mehr oder minder verfehlt. Diese Einheit muß aber in einer zwiefachen Richtung gedacht werden, in der Uebereinstimmung des gleichzeitigen, und in der des auf einander folgenden Unterrichtes. Auch wird sie theils auf negativem Wege bewirkt, indem man das Widerstreitende abhält, theils auf positivem, indem man das nämliche Resultat durch verschiedene Unterrichtsmittel zu erreichen sucht. Liegt der Unterricht nur einem Lehrer ob, in dessen Bewußtsein sich alle Theile desselben konzentriren, und welcher sich mit in die Bildung des Schülers hineinlebt, so ist die Aufgabe so schwer nicht, vorausgesetzt, daß der Lehrer wirklich einen übersichtlichen Blick und festen Charakter besitzt. Wirken aber mehrere neben einander und sind dieselben von ungleicher Bildung und ungleichen Lebens-Grundsätzen, so kann nur durch einen sehr sorgfältigen

Plan und eine weise Direktion den Gefahren der disharmonischen Bildung vorgebeugt werden. Ob der Schüler mehrere oder nur einer sind, Das macht hierbei weniger aus, weil gerade bei den mannigfaltigen Individualitäten eines Schülerkreises oft die Mannigfaltigkeit der Lehrer wieder ausgleichend wirkt, indem sich ein Schüler mehr an den einen seiner Lehrer anschließt und dessen Muster folgt, während ein anderer seine Befriedigung bei einem anderen findet. Ein einzeles Kind unter dem Einflusse mehrerer, insbesondere gleichberechtigter Lehrer wird dagegen gar leicht in Zerrissenheit hineingetrieben. Allein auch abgesehen von der Persönlichkeit der Lehrer können die Unterrichtsstoffe einander neutralisiren oder hemmen. Schon das Zuvielerlei, besonders im zarten Alter, hat außer dem Nachtheil der Ueberlastung auch den anderen, daß eine Vorstellung die andere verdrängt, verwirrt oder verdunkelt, und daß eine aus Harmonie entspringende Freudigkeit und Klarheit unmöglich wird. Insbesondere sind zwei parallele Vorstellungsreihen zu gleicher Zeit mitgetheilt einander hinderlich, z. B. zwei Sprachen in solchem Entwickelungsgang, daß die eine sich nicht an die andere anlehnen kann, gleich zwei wankenden Stützen, wovon die eine die andere zu Falle bringt. Daher rührt der üble Erfolg der gleichzeitigen Erlernung zweier lebenden Sprachen, welche in vornehmen Familien oft genug beliebt wird. Dem materiellen Zwecke der frühzeitigen Fertigkeit im Sprechen wird hier ein schweres Opfer gebracht, der ganze formale Nutzen der Sprachbildung. Weil Nichts fest und scharf begränzt ist, so überzieht Oberflächlichkeit die ganze Begriffs-Entwicklung des mit doppelten Zeichen für jede Sache überschütteten Kindes.

So hemmt auch die Vorlage ungleicher Muster zur Nachahmung den Fortschritt. Der Lernende ist nicht leicht im Stande, selbst eine Vermittlung zwischen den verschiedenen Beispielen zu treffen, vielleicht sogar das Beste des einen mit dem des anderen zu verbinden. Er muß vielmehr das Gelernte wieder verlernen, um dem neuen Vorbilde zu folgen. So geht es mit verschiedener Aussprache zweier Lehrer, mit ungleicher Vorschrift im Schreibunterrichte, mit kontrastirendem Fingersatz beim Klavierspielen u. s. w. Findet sich nun gar bei einem und demselben Lehrer die Inkon-

sequenz bald so, bald anders zu lehren, wie Dies bekanntlich in Orthographie, Lesen u. dgl. nicht selten vorkommt, so muß die Unsicherheit zuletzt in einen Mangel an Zutrauen zu dem Lehrer oder in eine zur Gewohnheit werdende Ungenauigkeit übergehen. Andere Lehrer widersprechen sich zwar weniger selbst, stellen aber alles in der Wissenschaft Unentschiedene als völlig gleichberechtigt dar, oder legen es wohl gar den Schülern zur Entscheidung vor. In dem ersteren Falle wird das Fassungsvermögen ohne Noth überlastet, die Meinung begünstigt, als gebe es mehr als eine Wahrheit, also der Indifferentismus genährt, in dem anderen die Vermessenheit des jugendlichen Geistes, die Anmaßlichkeit geradezu aufgerufen. Mag man die Sache betrachten wie man will: der Schüler darf anfangs immer nur eine Vorstellung (sogar nur einen Namen) als die richtige erhalten, und erst, nachdem sich diese befestigt und das Urtheil gereift ist, eine zweite daneben kennen lernen, deren Verhältniß zu der ersten er dann zugleich bestimmt erfahren muß. Ist sie die minder wahrscheinliche Meinung, so reihe sie sich als historische Notiz an, ist sie eine genauere Fassung als die frühere, so entwickle man die unvollkommnere zu der vollkommneren.

Auch neben einander liegende Vorstellungen dürfen nicht lange auf ihre Einigung warten. Schon um der Behaltlichkeit willen soll der Lehrer nach Assoziation derselben streben, also entweder das Verschiedene unter einen gemeinschaftlichen Begriff sammeln, oder wenn dieser noch zu abstrakt ist, Mittelideen aufsuchen, wodurch sie in dem Geiste des Schülers einander anziehen. Männer von gebildetem Geiste sind immer geneigt, die Einigung der Vorstellungen auf dem kürzesten Wege der Abstraktion zu suchen, allein im Unterrichte wäre dies ein Unrecht. Vielmehr suche man die nächst liegenden, anschaulichsten gemeinschaftlichen Merkmale zweier Vorstellungen, solche, welche der Lernende mit geringer Nachhülfe von selbst findet, und bewirke dadurch vorläufig eine Gruppirung des ursprünglich Getrennten. Und zwar wird bei einem vollkommenen Organismus des Unterrichtes dieser geistige Verband des Gelernten sich nicht blos innerhalb der durch den Namen geschiedenen Fächer zeigen müssen, sondern auch über diese Gränzen hin-

ausgehen. Religiöse Begriffe führen zu historischen und historische zu religiösen, Weltkunde beleuchtet die Mathematik und die Mathematik die Weltkunde. Jeder einzele Unterricht und Unterrichts-Theil muß zuletzt als ein Glied des als Ideal vorschwebenden Gesammtbildes der geistigen Vervollkommnung erscheinen. Aber freilich muß die Verbindung auch eine wahrhaft organische, also natürliche, lebendige, auf Wechselwirkung beruhende sein. Vom Zaun gebrochene und gewaltsam herbeigeschleppte Beziehungen schaden mehr als sie nützen. Noch weniger gewinnt die Gesammtbildung durch Tyrannei einer einzigen unterrichtlichen Richtung. Zeitweises Vorherrschen eines gewissen Unterrichtszweiges, welcher gerade vorzugsweise den Kräften des Lernenden angemessen ist, kann nicht Tyrannei genannt werden, ist vielmehr tief in der Natur begründet und es wäre sehr zu wünschen, daß die Schulen sich dieses successiven Verfahrens mehr als bisher bedienten. Allein wenn der Lehrer seine Lieblingsvorstellungen den Schülern aufdrängt, wenn er in einem von ihm begünstigten Fache in Einzelheiten eingeht, welche weder der Entwicklungsstufe des Schülers, noch den künftigen Lebensverhältnissen desselben angemessen sind, so beeinträchtigt er die Harmonie der Bildung und die Klage über Tyrannei ist begründet. Solcher Uebertreibungen haben sich nicht nur die Philologen zu Gunsten der alten Sprachen, die Theologen zu Gunsten des Religionsunterrichtes schuldig gemacht, sondern es geschieht nicht minder von Seiten der Realisten und Mathematiker, es ist die Einseitigkeit, womit die meisten Menschen ihren speziellen Beruf oder gewisse selbstgewählte Beschäftigungen überschätzen.

§. 41. Stufenmäßigkeit des Unterrichtes.

Der Unterricht ist stufenmäßig, wenn der Stoff in solche Gruppen vertheilt ist, daß die Schwierigkeit der Auffassung den stetig wachsenden Kräften der Schüler entspricht.

Ueber die Nothwendigkeit dieser Stufenmäßigkeit besteht unter allen Sachkundigen kein Zweifel mehr, allein die nähere Beschaffenheit dieser Stufen und ihres Zusammenhanges ist noch wenig ins Licht gestellt. Wer blos auf das extensive Wachsthum der Fassungs-

kraft in dem Kinde sieht, der wird zwar auch Stufen des Unterrichtes annehmen, aber nur der Ausdehnung der Aufgaben nach, er wird heute wohl 5 und morgen 6 Wörter memoriren lassen, aber um die innere Beschaffenheit derselben sich nicht bekümmern. Diese blos äußerliche Rücksicht auf die natürliche Kraftentwicklung stellt sich aber ohne alle nähere Untersuchung schon als einseitig heraus. Doch auch der Stufengang nach der Qualität der Unterrichts-Aufgaben ist einer höchst einseitigen Auffassung fähig. Wenn Jemand blos nach der augenblicklichen Schwierigkeit einer Aufgabe fragte, dem würde sich heute aus diesem Wissenszweige eine Gruppe von Vorstellungen als geeignet darstellen, morgen aus jenem. Ob dieselben im organischen Zusammenhange stünden, ob eine die andere vorbereite, stütze, ergänze, Das bliebe unbeachtet. Wollte man dagegen umgekehrt die Fächer von einander absondern, eine Wissenschaft bis an ihren Zielpunkt verfolgen und dann erst eine andere, im Ganzen schwierigere folgen lassen, so wären solche Stufen viel zu groß, um übersichtlich zu sein und auf einmal in das Bewußtsein zu treten, und ein Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren wäre gar nicht einzuhalten. Auch würde die Harmonie der Kräfte nothwendig dadurch gestört, daß man sich zu lange bei der Ausbildung einer einzigen aufhielte. Der jugendliche Geist hat mancherlei Bedürfnisse zugleich und diesen allen muß in rechter Zeit und in rechtem Maaße Befriedigung werden. Die wahre Stufenmäßigkeit des Unterrichts muß sich also auf allseitige Rücksichten gründen. Die Stufen gehen nicht in gerader Linie fort, sondern sie gleichen den parallelen Ringen der wachsenden Pflanze, innerhalb welcher zugleich der Stoff stufenweise Veränderungen erleidet.

Man hat drei allgemeine Unterrichtsstufen unterscheiden wollen, nämlich Anschauung, Verständniß, Anwendung. Dies ist wirklich die Aufeinanderfolge der geistigen Operationen; gleichwohl lassen sich abgegränzte Stufen daraus nicht machen. Denn sie pflegen in der kürzesten Zeit auf einander zu folgen, ja der Unterricht, welcher sie weit aus einander hält, thut der Natur oft Gewalt an. Wir fordern vielmehr, daß in jedem Unterrichtsgegenstand und auf jeder Stufe Anschauung, Verständniß und Anwen-

dung Hand in Hand gehen und erst aus ihrer Verbindung ein für sich bestehendes Ganze entstehen soll. Deßhalb werden auf jeder Stufe nicht mehr anschauliche Elemente herbeigeschafft, als zur Einprägung und zum Verständniß, zuvörderst also zur Vergleichung, sodann aber zur Anwendung nöthig sind. Wenn in der Regel schon zwei Elemente hinreichen, so ist Dies doch keineswegs immer der Fall und schon im Elementarunterrichte nicht bei dieser Zahl festzuhalten. Wahr aber ist, daß zwei Buchstaben, zwei Zahlen, zwei Wörter schon zu einer gewissen Anwendung des Lesens, Rechnens, Satz-Bildens genügen. Ganz unpädagogisch war dagegen das frühere Verfahren, wornach man die übersichtliche Reihe aller Elemente vollständig memoriren ließ, bevor man zu einer Anwendung schritt. Man schaut ja an und merkt Namen nur um anwenden zu können. In den Hintergrund des Gedächtnisses soll Nichts ohne Noth geschoben werden. Auch der andere Satz, welcher bei Bildung von Stufen zum Leitfaden genommen zu werden pflegt: Immer nur eine Schwierigkeit auf einmal! ist nicht ohne alle Einschränkung anzunehmen. Denn jeder Stoff bietet Schwierigkeiten nach verschiedenen Richtungen, die Schwierigkeiten selbst sind also zusammengesetzt. Da kann es nun nicht fehlen, daß bisweilen mehrere Punkte zugleich die Auffassung erschweren, ohne daß es in der Gewalt des Lehrers steht, dieselben wegzuräumen, er müßte sich denn nicht scheuen, andere Unterrichts-Grundsätze ganz zu ignoriren. Nur gerade im Anfange bei der elementarischen Grundlegung des Unterrichts, wo die Aufgaben an sich weniger komplizirt sind, läßt sich jener Satz in ziemlicher Strenge durchführen. Da zeigt sich auch die Verwandtschaft dieser Vorschrift mit einer anderen: Laß jede neue Aufgabe ein Ergebniß der vorausgegangenen und eingeübten sein, oder allgemeiner: Der Unterricht soll lückenlos sein (Stätigkeit des Unterrichtes). Mithin darf keine Mittelstufe übersprungen werden, wenigstens nicht von dem Lehrer ohne die Probe, daß seine Schüler größeren Fortschritten gewachsen sind. Denn allerdings kann das Streben, alle und jede Mittelideen einzuschieben, in langweilige Breite ausarten.

Indessen läßt sich dieser synthetische Weg nicht allenthalben verfolgen. Denn da jede Aufgabe sich nach verschiedenen Richtungen hin erweitern, verfolgen oder vertiefen läßt, so könnte Jemand jenen Grundsatz befolgen, dabei aber die nothwendigsten und dringlichsten Erkenntnisse bei Seite liegen lassen. Eine Rückkehr nach Erschöpfung der zuerst eingeschlagenen Richtung würde oft wegen der vorgerückten natürlichen Entwicklung und anderer Rücksichten sehr unbequem und unbefriedigend sein. Denn nicht blos die subjektive Befähigung des Schülers zu einer Aufgabe berechtigt den Lehrer, dieselbe zu wählen, sondern daneben auch die Hinsicht auf die spätere Brauchbarkeit des Materials. Es muß oft Etwas in Angriff genommen werden, was gerade nicht das Leichteste und Vorbereitetste ist, wohl aber das Nothwendigste. In diesem Falle muß der Lehrer durch analytische Kunst zu Hülfe kommen und jenen Satz in die andere Form bringen: Erleichtere die Schwierigkeit jeder Aufgabe durch Zurückführung auf Bekanntes und Geläufiges. Unter dieser Bedingung reicht es hin, wenn das Aufsteigen vom Leichteren zum Schwereren im Großen beobachtet wird. Einzele Abweichungen thun der Wirkung keinen Eintrag.

Die Stufen haben natürlich wieder ihre Unterstufen und diese müssen sich ihrer Ausdehnung nach oft nach der ihnen zugemessenen Zeit richten. Deßhalb schließt Stufenmäßigkeit des Unterrichts auch eine Regelung der Unterrichtspausen in sich ein. Jede Pause soll wo möglich mit einem Einschnitte des Unterrichtes zusammentreffen. In der Regel ist es besser, die Stufen werden nach der bestimmten Unterrichtszeit (Stunde, Tag, Semester) abgemessen als umgekehrt, denn die Ersteren als geistige Abschnitte lassen sich freier behandeln, als die materielleren und mit dem bürgerlichen Leben verflochtenen Zeitabschnitte. Lehrer, welche ihre logisch erdachten Stufen über alle äußerlichen Bestimmungen setzen wollen, verfallen gewöhnlich in Willkür, und wirken wenigstens in Schulen nicht segensreich. Je älter und entwickelter die Schüler sind, desto unabhängiger von der äußerlichen Gruppirung des Unterrichtsstoffes werden sie natürlicher Weise, allein eine völlige Freisprechung von dieser Organisation im Kleinen kann niemals statt-

finden. Ist doch der Mensch überhaupt an solche Gruppirungen gebunden; richtet er doch sein ganzes Leben nach scheinbar willkürlichen, innerlich aber nothwendigen Abgränzungen ein. Er lehnt seine Thätigkeit an Feste, Jahresumläufe, Monate, Wochen, Stunden, wo man allerdings auch andere Einheiten schaffen könnte, er faßt Vorsätze am Neujahr, am Geburtstage, während jeder andre Tag ebenso gut sein könnte. Im Unterricht ist diese Eigenheit der menschlichen Natur, Alles in festen Gruppen aufzufassen, nachzuahmen und den übrigen Unterrichts-Grundsätzen anzupassen. Selbst die Titel, unter welche sich die Stufen oder Gruppen zusammenfassen lassen, haben ihr Gutes, und man versäume nicht, wo es thunlich ist, jede Stufe mit einem charakterisirenden Namen zu versehen. Dies befördert nicht blos die Einprägung, sondern auch das Verständniß und die Anwendung. Lehrbücher ohne gehörige äußerliche Eintheilung, ohne Ueberschriften und Uebersichten leisten deßhalb bei allen sonstigen Vorzügen nicht dasselbe, wie die wohl gegliederten. Wo aber das Lehrbuch in dieser Beziehung nicht scharf genug ausgeprägt ist, da hat der Lehrer jedenfalls nachzuhelfen. Denn dem Lehrer liegt in allen Fällen die Ergänzung des Lehrbuchs ob.

§. 42. Rechtzeitigkeit des Unterrichtes.

Der Unterricht soll auf die unter den gegebenen Verhältnissen günstigste Zeit für die Entwicklung des Schülers vertheilt werden. Also darf weder zu früh, noch zu spät begonnen, weder zu Viel, noch zu Wenig auf einmal vorgenommen, die Kraft weder zu lang, noch zu kurz in Anspruch genommen werden. Dazu hat er sich den nach Zeit bestimmten Lebensverhältnissen so anzuschließen, daß er weder störend eingreift, noch gestört wird.

Bei einer genauen Stufenmäßigkeit des Unterrichtes kann eigentlich die Rechtzeitigkeit nicht fehlen, doch treten einige Eigenthümlichkeiten hervor, welche besondere Betrachtung verdienen. Denn daß es nicht so leicht ist zu bestimmen, wann der rechte Zeitpunkt für ein gewisses Lernen gekommen sei, ergibt sich schon daraus, daß selbst die besten Lehrbücher selten auszusprechen wagen, auf

welches Lebens= oder Lehrjahr ihr Inhalt berechnet sei, und daß, wo Dies geschehen ist, die Wirklichkeit selten damit übereinstimmt. Gleichwohl ist daraus nicht zu schließen, daß die vortheilhafteste Zeit eines Unterrichtes sich überhaupt nicht bestimmen lasse, vielmehr der Willkür unterworfen sei. Jeder Lehrer fühlt recht gut, daß er mit seiner Belehrung entweder zu rechter Zeit oder zu früh oder zu spät komme, aber er vermag es nur nicht vorauszubestimmen.

Das Kind lernt von dem Augenblicke seiner Geburt an, denn es nimmt Eindrücke in sich auf, verarbeitet und reproduzirt dieselben, aber unterrichtet wird es doch erst später, denn dazu gehört Absicht des Lehrers und Zusammenhang der Mittheilungen. Und da die meisten Eltern Dies nicht verstehen, so kann man sagen: in der Regel werden die Kinder erst in der Schule unterrichtet. Unter Umständen macht die Kleinkinderschule, welche die Kinder alsbald, nachdem sie mit einiger Sicherheit zu gehen und sich verständlich zu machen im Stande sind, aufnimmt, den Anfang. Es wird darin namentlich die Sprachentwicklung unter verständige Leitung genommen und die Anschauungen kommen ohne Verwirrung und mit stärkerem Bewußtsein in den Geist des Kindes, auch für die disziplinarische Gewöhnung geschieht Manches in dieser Periode. Aber es kommt die Zeit, wo die Schule mit vorherrschendem Spiel nicht mehr genügt. Der Thätigkeitstrieb ohne hinreichende Arbeit gebiert Unarten. Dann muß die Kleinkinderschule in den strengeren Unterricht der gewöhnlichen Schule übergehen. Man hält das vollendete sechste Jahr für den mittleren Durchschnitt dieser Entwicklungsstufe. Doch natürlich mit großer Unsicherheit. Hier wie auch später auf die Entlassung aus der Schule (aus der Volksschule meistens in dem vierzehnten Jahre) haben äußerliche Rücksichten stärker eingewirkt als die theoretische Ueberzeugung von der Rechtzeitigkeit der Einrichtungen. Sonst müßte man nicht sowohl nach dem vierzehnten Jahre, sondern nach der Möglichkeit der selbständigen Festhaltung und Erweiterung des durch den Unterricht Erworbenen fragen. Nur bei den Mädchen läßt sich allenfalls aus der um diese Zeit eintretenden körperlichen Reife ein Schluß auf die Rechtzeitigkeit der üblichen Entlassung aus dem Unterrichte

machen, und auch dieser Grund ist eher ein disziplinarischer als ein unterrichtlicher. Indessen sind in den meisten Fällen die äußerlichen Verhältnisse, welche auf die Bestimmung solcher Termine einwirken, so gebieterisch, daß der Unterricht lieber Etwas an seiner Volkommenheit aufgeben und sich anbequemen soll. Der Selbstbildung ist überhaupt keine Gränze zu ziehen, weder ihrem Anfang, noch ihrem Ende. Aber gerade darum kann der positive Unterricht eher da abbrechen, wo die äußerlichen Verhältnisse dazu drängen. Nur die Grundlagen des Weiterschreitens dürfen nicht unvollendet dastehen.

Gegen die innere Rechtzeitigkeit des Unterrichtes wird sich auf eine doppelte Weise verfehlt, indem man den schweren Unterricht zu frühe, oder den leichten zu spät bringt. In den ersten Fehler verfallen die meisten ungeübten Lehrer; sie denken und sprechen auch beim Lehren nur nach ihrer Weise, von ihrem Standpunkte aus, wo sie die jugendliche Vorstellungsweise längst vergessen haben. Sie wählen deßhalb schon unrichtig aus, ergreifen falsche Unterrichtsmittel, geben ihrem Unterrichte ungeeignete Formen, Alles darum, weil sie sich nicht aus sich heraus und in die Sphäre der Kinder versetzen können. Die Unzweckmäßigkeit solcher Lehrweise wird desto größer, je weiter der Abstand der Bildungsstufe des Lernenden und Lehrende ist. Oft gelingt es aber einem Lehrer wohl sich einem ganz kleinen Kinde anzunähern, weil er dessen Unmündigkeit begreift, aber bei etwas herangewachsenen vergißt er die zwischen ihm und ihnen liegende Kluft, weil dieselbe durch den Schein gemeinschaftlicher Sprech- und Handlungsweise verdeckt ist. Es bleibt aber gleichwohl ein Fehler und beweis't, daß der Lehrer die Pflicht nicht erkannt hat, die Entwicklungsstufe seines Schülers zu beobachten und sich in dieselbe hineinzudenken.

Wer diese Vorschrift befolgt, wird auch dem entgegengesetzten Fehler nicht verfallen, erwachsenere Schüler mit allzu kindischem Unterrichte zu behelligen. Dies geschieht am leichtesten von Lehrern, welche durch langen Umgang mit kleinen Kindern vergessen, daß aus diesen Leute werden und daß nicht alle Mittel allenthalben hin passen. Selbst dann, wenn der Mangel an positiven Kennt-

nissen das Zurückgehen des Unterrichtes bis auf die Elementarstufe zu rechtfertigen scheint, müssen bei Erwachsenen andere Stoffe und Formen angewandt werden, als bei Kindern. An der Verkennung dieser Wahrheit sind nicht wenige Versuche zu Fortbildungs-Anstalten für Erwachsene gescheitert, und die Schriften für das Volk kranken nicht minder an der Verwechslung der Bedürfnisse des Volks mit denen der Kinder.

Ueberhaupt gleicht das Geschäft des Lehrers wie in vielen andern Stücken so auch in der Wichtigkeit die rechte Zeit zu beobachten dem des Arztes. Auch das beste Mittel, auch die sorgfältigste Behandlung zu unrechter Zeit angewandt fruchtet Nichts, kann vielmehr schaden. Deßhalb läßt sich nicht Alles in Vorschriften pressen, sondern der freien Beobachtung und dem geübten Urtheile des Ausführenden muß das Wichtigste überlassen bleiben, obgleich die aus Erfahrung und Nachdenken Anderer geschöpften Regeln unentbehrliche Fingerzeige für denselben enthalten und eine Geringschätzung derselben eine tadelnswerthe Selbstüberschätzung wäre. Mit diesen Einschränkungen mögen denn auch folgende Vorschriften angewandt werden.

Wenn der Schüler selbst durch wißbegierige Fragen auf einen neuen Lehrgegenstand hinzielt, dann kann Dies als ein Zeichen der Reife für denselben genommen werden. Neugierigen, von Anderen angeregten Fragen ist dagegen diese Bedeutsamkeit nicht beizulegen. Wollte Jemand aus dem neugierigen Dilettantismus der Kinder gar Schlüsse auf besondere Anlagen, auf inneren Beruf machen, der würde weit irre gehen. Die Zeichen inneren Berufes sind meistens stille Bestrebungen, eine Vorliebe für gewisse Beschäftigungen und Ausdauer darin. Diese Zeichen gelten dann auch für Rechtzeitigkeit des Unterrichtes. Ungewöhnliche Theilnahmlosigkeit oder Schlaffheit der Schüler kann zwar von mannigfaltigen Ursachen herrühren, deutet aber gewöhnlich auf Unzeitigkeit des Unterrichtes, sei es äußerlicher Umstände wegen, z. B. großer Hitze, allzu langer Dauer des Lehrens, sei es innerlicher Verhältnisse wegen, also Unreife oder Ueberreife der Entwicklung. Umgekehrt ist man berechtigt aus der lebhaften Theilnahme der Schüler an einem Lehrgegenstande oft einen Schluß auf die Recht-

zeitigkeit des Unterrichtes zu machen. Doch genügt die Theilnahme allein noch nicht, es muß sich auch eine gewisse Fähigkeit zur Auffassung und Ausführung zeigen. Es könnte sonst wohl ein verfrühter Trieb mit der wirklichen Reife verwechselt werden. Ueberhaupt hafte man nicht an der individuellen Erscheinung, wenn dieselbe nicht zugleich durch anderweitige Erfahrung unterstützt wird. Es könnte eine scheinbare Rechtzeitigkeit täuschen. Denn es gibt Kinder, welche für die Anfänge des Lernens Lust und Geschick zeigen, sich aber im Verfolge nicht bewähren. Verfrühung der Reize ist heut zu Tage allzu gewöhnlich, als daß sie nicht auch in den Unterricht dringen sollte. Man scheue sich deßhalb nicht allzu sehr vor angeblicher Verspätung des Unterrichts, weil sie der That nach meistens keine Verspätung ist. Mindestens hat der Körper bei solcher Zögerung gewonnen und meistens gewinnt auch die Gemüthlichkeit. Die *Hast* im Lernen ist heutiges Tages eine der schlimmsten Feindinnen der harmonischen Entwicklung. Lesen, Rechnen, Geometrie, Geschichte, Sprache, ja fast alle Lehrgegenstände werden zu früh begonnen. Die Lehrer folgen dem Drängen der Eltern und übersehen die schlimmen Folgen, die spätere Abspannung und Abneigung. Auch haben dieselben in vielfach zusammengesetzten Schulen oft gar nicht Gelegenheit die schlimmen Folgen ihrer gut gemeinten Mißgriffe zu beobachten [1]).

[1] Mehrere Lehrgegenstände zu gleicher Zeit angefangen und parallel fortgeführt schwächen und verwirren einander, es muß vielmehr einer bis zu einem gewissen Abschlusse gelangt sein, ehe man einen anderen darauf folgen läßt, und zwar um so gewisser, wenn beide ungefähr denselben Stufengang fordern. Am deutlichsten zeigt sich Dies bei dem gleichzeitigen Beginnen der Erlernung zweier Sprachen, wo Wörterkenntniß und Regelkenntniß in gleichem Grade durch Verwirrung beeinträchtigt werden, abgesehen noch von dem Schaden, welchen die wahrscheinliche Ueberlastung mit Arbeit thut. Dagegen gewährt die *Aufeinanderfolge* zweier verwandten Gegenstände eine sehr bildende Gelegenheit zur Vergleichung, lehrt also schärfere Gränzen zwischen den Begriffen ziehen, und gewährt dem Gedächtniß zugleich treffliche Anlehnungspunkte. Beide Gegenstände werden deutlicher und fester, wenn der eine in dem andern seine Wiederholung findet.

§. 43. Vollständigkeit des Unterrichtes.

Wenn man unter Vollständigkeit des Unterrichtes eine Mittheilung aller vorhandenen Erkenntnisse oder auch nur der dem Lehrer zu Gebote stehenden verstehen wollte, so verlangte man etwas Unmögliches und überdies höchst Unpädagogisches. Unter dem Artikel Sparsamkeit wird vor solchem Streben ausdrücklich gewarnt werden. Es ist verhältnißmäßig ein gar kleiner Theil des menschlichen Wissens, welcher in den Jugendunterricht gezogen werden kann. Wir fordern aber eine gewisse Vollendung des einmal gewählten Unterrichtes nach Stoff und Form, wir verwerfen das willkürliche Abbrechen des Begonnenen und Ueberspringen zu Fremdartigem, die Lückenhaftigkeit und Dürftigkeit in Dem, was zugleich ins Bewußtsein tritt. Das ist die Vollständigkeit des Unterrichtes. Denn der menschliche Geist hat kein Wohlgefallen an allem Fragmentarischen, und die jugendliche Einbildungskraft ist noch nicht im Stande, sich Fragmente mit einiger Richtigkeit zu ergänzen. Was blos angedeutet, nicht auch ausgeführt ist, gewährt der Jugend keine Anschaulichkeit und damit geht ein großer Reiz des Lernens verloren. Vollends die Freude am Unterrichte verschwindet, sobald das gehoffte nahe Ziel nicht erreicht, kein vorzeigbares Resultat gewonnen ist. Es liegt oft blos in der Benennung, in der von dem Lehrer vorausbestimmten Begränzung, aber es darf kein Rest bleiben, es muß in den Augen des Lernenden reine Rechnung sein, mag auch der Lehrer von seinem Standpunkte aus noch soviel zu wünschen übrig haben. Darum ist es ein großer Fehler vieler Lehrer sich in Digressionen zu verlieren, welche ihnen die Zeit zur Erreichung des gesteckten Zieles und zur Ausarbeitung der nothwendigen Vorstellungen rauben, aber umgekehrt auch fehlerhaft durch dürftige Notizen eine Vollständigkeit im Großen erreichen zu wollen, welche im Einzelen doch fehlt. Denn ein Namen, eine Jahrzahl, ein Attribut ist kein vollständiges Bild, welches die Anschauung des Lernenden befriedigt. Darum sollten alle solche Notizen, welche der Lehrer oder das Lehrbuch nicht mit Fleisch und Blut zu umgeben im Stande ist, lieber bis zu gelegnerer Zeit auf-

gespart, nicht aber als Notizen dem Gedächtniß übergeben werden. Um dieser Forderung entsprechen zu können, ist die Auswahl des Stoffs zum voraus so zu treffen, daß sich der Lehrer in der gegebenen Zeit frei zu bewegen vermag, daß er nicht ängstliche Eile nothwendig hat, um fertig zu werden. Die von ihm vorgeführten Vorstellungen müssen gemüthlich beschaut und zuverlässig eingeprägt werden können. Alles Rennen und Jagen verderbt die Wirkung des Unterrichts.

Der Gebildete liebt die Kürze, der Ungebildete, also auch das Kind die Ausführlichkeit. In dem Bilde das ihm gefallen soll, darf kein Zug fehlen, denn es besitzt noch nicht die Kraft, sich denselben zu ergänzen. Zu der Lehre bedarf es das Beispiel, zu dem Abstraktum das Konkretum, zu der Erklärung alle Merkmale. Was dem Lehrer klein erscheint, ist ihm noch nicht klein, sondern wichtig. Anspielungen gehen für die Kinder verloren, vollständige Vergleichungen nicht. Was man ihm also bietet, das soll ein Ganzes sein, ein Ganzes für den Augenblick, wenn auch nicht für die Zukunft. Der Zusammenhang mag später hergestellt werden, für jetzt gilt es die vollständige Ausbildung der einen Vorstellung. Der Lehrer mag immerhin den ganzen Bildungsplan im Sinne haben, die Schüler haben nur das gerade zu durchwandernde Stück des Weges vor Augen. Der Blick in die Ferne und rückwärts wird ihm nur selten zum Bedürfniß.

Ein andrer Grund für die Vollständigkeit des Unterrichtes ist, daß gar Vieles erst durch vollständige Erlernung W e r t h erhält, fragmentarisch mitgetheilt zu Nichts nützt. So sind die Anfänge einer fremden Sprache, obgleich oft nur durch den mühsamsten Fleiß zu erwerben, doch fast ohne allen materialen und formalen Nutzen, erst bei einer gewissen Fertigkeit kann das Erlernte zur Anwendung kommen und der geistigen Bildung dienen. Aehnlich verhält es sich mit dem Unterricht in der Musik. Bringt es der Schüler nicht bis zu einer Selbständigkeit, wo er sich selbst weiter zu bilden vermag, so ist in wenigen Jahren alles Erworbene wieder verloren. Ja Dies läßt sich in gewissem Grade von allem Lernen behaupten. Es nützt erst, wenn es bis zu der Stufe gebracht ist, wo der Lernende sich selbst weiter bilden kann. Vorzeitiges Ab-

brechen des Unterrichtes hebt die guten Wirkungen desselben wieder auf. Darum darf nicht angefangen werden, wo die Vollendung nicht höchst wahrscheinlich erscheint.

Deßhalb müssen vor Allem diejenigen Fertigkeiten erworben werden, welche die Weiterbildung des Schülers möglich machen, mit andern Worten: der Elementar-Unterricht muß unter allen Umständen vollständig sein, den Schüler niemals im Stiche lassen. Auch gibt es durch die Praxis bezeichnete Hauptpunkte, welche der Lehrer jedenfalls erreichen muß, wenn er dem Schüler Brauchbarkeit für das Leben verschaffen will. So kann z. B. in der Geometrie mancher interessante Lehrsatz fehlen, wenn aber der Schüler nicht gelernt hat, auf welche Weise eine Fläche ausgemessen wird, so fehlt seinem Wissen ein Schlußpunkt, der es mit dem Leben verbindet, es kann Anderen oder ihm selbst als unnütz erscheinen. Aus der Vollständigkeit des Unterrichtes nach der Richtung der Anwendung hin ergibt sich eine Befriedigung, welche die Lernlust vorzüglich fördert.

§. 44. Sparsamkeit des Unterrichtes.

Unter der Sparsamkeit des Unterrichtes wollen wir hier die Abschneidung alles Ueberflüssigen, alles Luxus verstanden wissen, worunter auch die einstweilige Zurückstellung aller Aufgaben von zweifelhaftem Werthe zu rechnen ist. Was das Material betrifft, so wird man zwar sagen, alles Wissen habe unter Umständen Werth, und an Kenntnissen trage man nicht schwer. Allein das Wissen von unsicherem Werthe versperrt meistens der festen Einübung und Vertiefung des Wissens und Könnens von entschiedenem Werthe den Platz, kostet Zeit, Arbeitskraft und oft Anstrengungen, welche die körperliche Gesundheit oder die sittlichen Gewöhnungen gefährden. Denn die beständige Beschäftigung mit Lernen stumpft gar leicht gegen gewisse Gefühle und Verpflichtungen im geselligen Leben ab, es macht ungemüthlich. Auch hat schon Mancher an seinen Kenntnissen recht schwer getragen. Denn wenn er nicht Gelegenheit findet, sie auszubilden oder anzuwenden, so glaubt er sich von dem Schicksal ungerecht behandelt, wird unzufrieden mit

seinem Loose und ungerecht gegen Andere und leistet eben darum in seinem Berufe nicht, Was er ohne solche Kenntnisse geleistet hätte. Dazu kommt die Eitelkeit, welche sich gerade am leichtesten an die oberflächlichen und fragmentarischen Kenntnisse hängt, von Denen also nicht leicht bezwungen wird, deren Lebensverhältnisse eine Vervollständigung der Anfänge nicht gestatten. Der Lehrer darf also offenbar nicht mittheilen, Was ihm die Laune eingibt, sondern nur Das, von dessen Angemessenheit zu den wahrscheinlichen künftigen Verhältnissen des Lernenden er überzeugt ist. Einzele Ausnahmen von dieser wahrscheinlichen Zweckmäßigkeit begründen kein anderes Verfahren im Unterrichte, denn um Alles vorzusehen, müßten wir göttliche Weisheit besitzen. Das Genie aber, das von Gott besonders begabte Talent, wird auch von Gott zu einem Ausweg geführt werden, wie es die Geschichte aller Zeiten nachweis't. Wir verzichten also auf einen überschwänglichen Unterricht, welcher alle Fälle vorzukehren versucht, und in der Vielheit und Vollständigkeit des Wissens den Zweck der ganzen Erziehung erreicht wähnt. Gerade durch die Sparsamkeit des Unterrichtes im Großen, durch die Ausschließung ganzer minder nothwendigen Fächer, läßt sich desto eher zu einer Vollständigkeit im Kleinen und Einzelen gelangen; man hat nicht nöthig sich mit dürren Registern und Uebersichten zu begnügen, sondern jedem Zeichen auch eine Bedeutung, jedem Skelett auch einen Leib zu geben, geradeso wie der Sparsame in weltlichen Gütern, welcher auf ein großartiges Leben verzichtet, desto glücklicher und sicherer im Kleinen auskommt. Zudem erkennt ja der Schüler noch gar nicht die etwa von dem Lehrer gelassenen Lücken, welche den ganzen Unterrichtsstoff trennen, denn ihm steht ja noch keine Uebersicht desselben zu. Wohl aber merkt auch das Kind schon die Lücken im Kleinen, das Fragmentarische in Dem, was ihm geboten wird. Die Züge, welche der einzelen Anschauung mangeln, fallen ihm mehr oder weniger verdrüßlich auf, Was aber in der Zusammenreihung der Anschauungen fehlt, das wird es erst später merken, wenn es auf einem Standpunkte steht, ähnlich dem seines Lehrers. Darum hat das Streben nach einer ganz unpädagogischen Vollständigkeit, welche höchstens das letzte Resul-

tat des Unterrichtes sein dürfte, dem Elementarunterrichte, ja dem gesammten Unterrichte in Deutschland Mehr geschadet, als viele andere augenfälligere Gebrechen.

Die Sparsamkeit fordert vor Allem, daß der Lehrer nicht beliebige Digressionen mache, sondern sich an die den Lernenden zuträglichen und zugänglichen Gegenstände halte. Seine eigene Liebhaberei darf selbst dann nicht ins Spiel treten, wenn er keinen vorgeschriebenen Lehrplan zu befolgen hat. Der gewissenhafte Lehrer muß dann um so sorgfältiger über sich selbst wachen und weder das nächste Ziel des Lehrabschnittes, noch das ferne der vollständigen Vorbereitung seines Schülers zu seinem Berufe aus den Augen verlieren. Offenbar ist es ein Egoismus der einen oder der andern Art, wenn sich ein Lehrer in weitläuftigen, bequemen oder gelehrt scheinenden Exkursen gefällt, und vergißt, welches Wichtigere noch alle zu besorgen ist. Eine genaue Berechnung der zum Unterrichte überhaupt oder zu einem gewissen Absatze desselben erforderlichen Zeit ist für den Lehrer nicht blos empfehlenswerth, sondern geradezu Pflicht. Er muß wissen, wie weit er seinen Schüler zu führen hat und wie weit er ihn menschlicher Wahrscheinlichkeit nach führen kann. Wer ohne solche Ordnung und Voraussicht unterrichtet, versteht entweder sein Geschäft nicht recht, oder ist nicht gewissenhaft.

Die Sparsamkeit des Unterrichtes muß sich aber auch auf das Kleine, auf die bloße Form der Mittheilung erstrecken. Wer einen Namen vor den Schülern ausspricht, ohne die dazu gehörige Sache vorzeigen oder beschreiben zu können, verfährt nicht sparsam. Wer in drei Worten sagt, Was sich in einem einzigen hätte sagen lassen, Wer drei Elemente zu einer Operation nimmt, wo er mit zweien ausreichen konnte, Wer Namen beibringt, wo die Sache genügt, Wer Synonyme oder gar Tautologien dem Unterrichte einmischt, der bürdet den Lernenden eine unnütze Last auf und stellt ihre Geduld auf eine leicht mißlingende Probe. Wer statt fortzuschreiten, das bereits Aufgefaßte noch weiter übt, der verschwendet Zeit und Lust. Wer Etwas lehrt, was sehr unwahrscheinlich oder wenigstens erst sehr spät benutzt werden kann, der arbeitet für das Vergessen, ist also ein Verschwender.

Wer nur dem Herkommen zu Gefallen Dinge lernen läßt, von denen er selbst keinen Nutzen einsieht, und auch durch Andere keine Rechtfertigung erfährt, der huldigt einem der Sparsamkeit widerstreitenden Mechanismus. Dahin gehört auch das Auswendiglernen ohne nachweisliche Anwendung, eine Anhäufung von Schätzen unter der Erde. Zuletzt sieht wohl Jeder ein, daß man nur das erweislich Nützliche und Dies auf die kürzeste Weise lernen soll, aber zur Ausführung kommt diese Einsicht selten. Denn es ist allenthalben schwer, sich selbst zu beschränken und das Unscheinbare dem Scheinbaren vorzuziehen.

§. 45. Sorgfalt des Unterrichtes.

Sei sorgfältig im Unterrichte, d. h. laß nicht durch Unaufmerksamkeit Mangelhaftes, wenn auch nur im Unbedeutenden in den Unterricht kommen. Wenn zur guten Führung jedes Geschäftes Sorgfalt erforderlich ist, so ist Dies ganz besonders bei dem Unterrichte der Fall. Denn in geistigen Angelegenheiten überhaupt und bei der in vielen Stücken immer räthselhaft bleibenden Entwicklung der Jugend insbesondere ist Nichts für unbedeutend zu achten, auch das Kleine wird durch das natürliche Wachsthum und das Zusammenwirken der mannigfaltigen Kräfte groß und einflußreich. Darum kann der Lehrer sich nicht damit begnügen, nur im Allgemeinen für die Bildung seines Zöglings Sorge zu tragen, sondern dieselbe muß bis in das Einzelste gehen, und alle in ihren Bereich kommenden Thätigkeiten auf den einen und höchsten Zweck hinlenken.

Diese Sorgfalt zeigt sich nun eben nicht in kleinlichem Hofmeistern und pedantischem Festhalten an angenommenen Regeln, sondern vielmehr in der Alles durchdringenden Theilnahme des Lehrers an der geistigen Vervollkommnung seines Schülers. Es darf ihm nicht zu gering erscheinen, demselben auf seine wenngleich verkehrten Fragen zu antworten, seine schiefen Urtheile zu berichtigen, die gemachten Fehler immer wieder zu besprechen. Es darf ihn nicht, verdrießen seine ganze Aufmerksamkeit auf die kleinen Angelegenheiten des Kindes zu richten und seine eignen Gedanken unterdessen ganz zurückzudrängen. Und um im Stande zu sein,

schon vorkehrend den Bedürfnissen des Schülers zu begegnen, muß er außer der allgemeinen Vorbereitung auf seinen Beruf sich speziell auf jede Unterrichts-Thätigkeit, vielleicht auf jede Lehrstunde vorbereiten. Erst dadurch setzt er sich in den Stand, seine Belehrungen dem jedesmaligen individuellen Standpunkte des Schülers anzupassen. Ebenso sorgfältig müssen die Muster behandelt werden, welche der Lehrer seinen Schülern vorhält. Was er ihnen vormacht oder vorzeigt, muß nach aller Möglichkeit wirklich musterhaft sein und Nichts ist tadelnswerther als die Meinung, für Kinder sei Dies oder Jenes gut genug, was für Erwachsene zu unvollkommen sei. Jede Nachlässigkeit vor Kindern straft sich, am allermeisten die Nachlässigkeiten in solchen Handlungen, welche die Kinder auf der Stelle nachahmen sollen oder können. Verletzung der Ordnung, Reinlichkeit, Ebenmäßigkeit von Seiten des Lehrers oder mit dessen Gutheißung zieht sogleich ein ganzes Gefolge von ähnlichen Verletzungen nach sich. Deßhalb ist Strenge gegen sich selbst eine unerläßliche Eigenschaft eines guten Lehrers. Allein sie reicht nicht aus, es muß auch entsprechende Strenge gegen die Schüler hinzutreten. Nicht etwa eine Sucht, sogleich und hart zu strafen, nicht eine Versagung erlaubter Freiheiten, sondern eine Verhinderung auch der kleinen Uebertretungen, ein Auge für die geringsten Mängel. Was bei dem Unterrichte in dieser Beziehung übersehen wird, das wuchert gleich dem Unkraute fort, denn der Mensch hat von Natur keine Neigung zur Exaktheit und Gesetzmäßigkeit, sondern diese Tugenden sind erst Früchte der Erziehung. Manche Lehrer glauben sich eine augenblickliche Bequemlichkeit gestatten zu dürfen, bezahlen dieselbe aber gewöhnlich später mit Zinsen zurück. Man läßt sich einmal gehen, man korrigirt nicht, Was zu korrigiren ist, man unterrichtet einige Mal ohne Präparation, und siehe, das nächste Mal zählen die Schüler schon darauf und soll der normale Zustand wieder hergestellt werden, so sind weit größere Anstrengungen nöthig, als die früher ausgesetzten. Sorglosigkeit straft sich fast immer selbst.

Die Sorgfalt des Lehrers bezieht sich übrigens auf alle unterrichtlichen Vornehmungen, auf das Aeußerliche der Lehrbedürfnisse, auf die schriftlichen und mündlichen Leistungen der Schüler, auf

die Vollendung derselben nach Form und Inhalt, aber auch nach Fertigkeit und Raschheit, Nichts darf seinem Blicke entgehen. Und durch die Hülfeleistung, welche er lieber vorher gewährt, als auf nachträgliche Korrektur aufspart, entsteht die Freude an den geistigen Schöpfungen, welche dem Schüler auch das Schwere leicht macht, und ihn für immer der Thätigkeit auf dem Felde des Geistes gewinnt. Dazu kommt noch die Gewöhnung des Schülers, nun auch wieder nach dem Beispiele des Lehrers alle Angelegenheiten sorgfältig, d. h. in höherer Bedeutung gewissenhaft zu behandeln. Gewiß kein geringer Erfolg.

§. 46. Anschluß des Unterrichtes an das Leben.

Für das Leben, nicht für die Schule wird gelernt, das kann Lehrern nicht oft genug eingeprägt werden. Die Schule ist nicht Zweck für sich, aller Unterricht ist nur Mittel, nur Vorbereitung und muß daran arbeiten, sich selbst überflüssig zu machen. Deßhalb ist jede theoretische Haltung des Unterrichts nur eine vorläufige, nur eine Grundlegung. Fehlt der weitere Bau, so ist Zeit und Kraft für verloren zu achten. Zwar bleibt immer ein gewisser Vortheil, sofern unser Geist durch die unterrichtlichen Vorstellungen angeregt, dadurch von sinnlicheren Thätigkeiten zurückgehalten und für künftige Auffassungen geübt worden ist. Allein der nämliche Vortheil wäre geblieben und ein größerer dazu erreicht worden, wenn die Uebung an nachhaltigen Vorstellungen vorgenommen worden wäre. Es ist also ohne Widerrede Aufgabe des Unterrichtes, den Stoff zu wählen, welcher die dauerhaftesten Vorstellungen und Kraftübungen gewährt. Diese Eigenschaft haben aber nur solche Unterrichtsgegenstände, welche nicht isolirt im Geiste stehen, sondern sich mit anderen Vorstellungen gern verbinden und im Verfolg des Unterrichtes wie in dem Leben Anknüpfungspunkte finden. Da ein formaler Nutzen aus jedem richtig behandelten Lehrstoffe gewonnen werden kann, so wähle man also diejenigen Fächer, welche zugleich den größesten materialen Nutzen gewähren, also Geltung im wirklichen Leben haben. Nicht blos der eigne Vortheil lehrt dann den Unterricht hochschätzen, sondern

auch die Zustimmung anderer Personen. Bei richtiger Auswahl und Behandlung des Stoffes muß zuletzt der Gegensatz zwischen Schule und Leben ganz schwinden. Indessen kann die Verwandtschaft zu dem Leben in ganz anderen Richtungen liegen, als in dem unmittelbaren und zählbaren Gewinn, den eine Kenntniß verschafft. Trotz dem, daß z. B. manche fremde Sprache einen unmittelbaren Vortheil fast gar nicht zu bringen im Stande ist, so hat die Kenntniß derselben, wenn sie anders über die Elemente reicht, die höchst schätzbare Wirkung, daß sie den Anschauungen des Schönen eine reinere, verständlichere Unterlage gibt, folglich fehlt es auch nicht an Anknüpfungen und Auffrischungen der dadurch eingesogenen Ideen. Dieser Vortheil tritt aber nur für Diejenigen ein, welche sich eines solchen Stoffes bis zu geläufiger Handhabung bemächtigen und deren Lebensverhältnisse eine gewisse Anwendung höher liegender Ideen versprechen.

Wo aber das Leben keine Auffrischungen und Anwendungen des Gelernten gewährt, und gleichwohl aus nicht zu beseitigenden Gründen ein gewisser Stoff in den Unterricht gezogen werden muß, da helfe man desto mehr mit künstlichen Wiederholungen nach, suche die Entwicklungen schon während der Unterrichtszeit vor frühzeitigem Verbleichen zu schützen. Und zwar wird Dies desto besser gelingen, je besser man überhaupt das Gedächtniß ausgebildet hat und je entschiedener man das Wichtige vor dem Unwichtigen hervorhebt. Wer Alles behalten will, behält zuletzt Wenig und oft gerade das Unbedeutendste. Lieber gleich anfangs die Masse des zu Lernenden eingeschränkt, als sich der Gefahr ausgesetzt, das Wesentliche mit dem Unwesentlichen zu verlieren. Lehnt sich eine jede Stufe des Unterrichtes genau an die vorhergehende an, und bereitet sie wieder auf die folgenden vor, werden Wiederholungen und Uebersichten nicht gespart, so daß zuletzt das Gelernte wirkliches geistiges Eigenthum des Schülers geworden ist, so ist an einen baldigen Verlust nicht leicht zu denken. Aber freilich führt der Lebensberuf oft gar zu weit von der in der Jugend genossenen Bildung ab, freilich wird der Unterricht aus äußerlichen Gründen oft gar zu plötzlich abgebrochen, bisweilen sogar von dem späteren Standpunkte aus geringschätzig angesehen. Dann

ist wirklich Gefahr vorhanden, das ganze Produkt der unterrichtlichen Anstrengung während der Jugendzeit zusammenschwinden zu sehen. Es kann deßhalb nicht genug vor dem Luxus in dem Unterrichtsstoffe gewarnt werden. Die Wahrscheinlichkeit des Nutzens für die künftigen Lebensverhältnisse muß aus reifen Erfahrungen ermittelt sein, ehe man lernen läßt. Nur nichts Verschwimmendes, Täuschendes! Denn Scheinkenntnisse sind schlimmer als gar keine. Das Nothwendige aber suche man aufs treuste zu bewahren. Leider fehlen uns noch gar sehr die äußerlichen Anstalten, welche die Erhaltung des in der Jugend Gelernten allein sichern könnten, Fortbildungs-Anstalten, Prüfungen, mit gewissem Wissen und Können verbundene äußere Vortheile. Der Lehrer muß sich darauf beschränken, die Fortbildung durch Bücher zu empfehlen und möglich zu machen. Aber gerade dieser letzten Aufgabe wird noch gar selten genügt. Um sich durch Bücher zu vervollkommnen, muß man es vor Allem zu einer Fertigkeit im Verständnisse der Bücher gebracht haben, also zu der höheren Stufe des Lesens gelangt sein. Dies erfordert aber vielfältige Uebung und ausdrückliche Anweisung. Eine solche fehlt zur Zeit noch in den Volksschulen für die deutsche und in den höheren Schulen für die fremden Sprachen. Es muß dem Schüler geradezu eine Anleitung gegeben werden, des Lehrers zu entbehren, sich selbständig fortzuhelfen. Diese besteht aber wahrlich nicht in der kleinlichen theoretischen Gründlichkeit, sondern in einer Hervorhebung der praktischen Richtung. Für viele Schüler ist es wichtiger, daß man ihnen den Weg zeigt, ein Buch selbständig zu verstehen, als daß man ihnen einen ganzen Apparat isolirter Kenntnisse mittheilt. Außerdem hat aber auch der Lehrer schon frühe darauf hinzuarbeiten, daß seine Schüler ihrem Gedächtnisse mit der Schrift zu Hülfe kommen; nicht daß sie seine Vorträge nachschreiben, oder in tausend unnützen Schreibereien ihre Zeit und Kraft vergeuden. Dies macht gerade dem Schreiben und Aufbewahren des Geschriebenen abgeneigt. Weit sicherer wirkt ein sparsames, aber zierliches und besonnenes Aufschreiben des Wichtigsten, was der Unterricht und die Lebenserfahrung bietet. Das Wenige aber Ausgewählte

wird sein Interesse behalten, und zur Fortsetzung der Notirung alles Bedeutsamen auffordern.

Ueberhaupt kommt sehr Viel darauf an, daß Liebe zum Unterricht erweckt und bis ans Ende der Lehrzeit erhalten wird. Ist diese vorhanden, dann ist bei unseren vielseitigen Bildungsmitteln nicht zu fürchten, daß das Bessere und Wichtigere des Gelernten verloren gehe. Aber freilich geht die studirende Jugend in diesem Punkte dem Volke noch mit schlechtem Beispiel voran. Der Verkauf der Schulbücher bei dem Uebergang in eine andere Klasse oder gar auf die Universität redet ein trauriges Zeugniß davon. Der Lehrer muß, soweit sein Einfluß reicht, ein solches Verfahren als gemein und handwerksmäßig brandmarken. Denn Wer die Werkzeuge oder vielmehr Genossen seiner Fortschritte in der Bildung herzlos von sich stößt, der hat keinen Sinn für spätere Fortbildung, folglich wird auch sein Erworbenes nicht nachhaltig sein.

Wichtig ist überhaupt die Verbreitung des Grundsatzes: daß der Mensch niemals auslerne, daß vielmehr Stillstand im Wissen und Können Rückgang wird. Die traditionellen Ansichten von der Entlassung aus der Schule mit der Konfirmation, von dem Abschlusse des Unterrichtes durch eine bestimmte Prüfung müssen allmählich weggeräumt werden, wenn eine bessere Bildung in allen Ständen verbreitet werden soll. Freilich müssen aber die ebenso traditionellen schulmäßigen Formen aus dem Unterrichte der Erwachsenen weichen. Die Schule ist nur die Vorhalle des Lernens im Leben.

§. 47. Zusammenwirken des Unterrichtes mit Religion und Sittlichkeit.

Der Unterricht würde seinen letzten Zweck, die möglichste Vollkommenheit der von ihm erregten Kräfte, nicht erreichen, wenn diese Vollkommenheit eine rein intellektuelle bliebe, wenn nicht zugleich die gemüthliche und sittliche Seite des Menschen in Anspruch genommen und ihrer Vollkommenheit zugeführt würde. Nur dadurch wird die Erziehung als Ganzes vollendet und der Unterricht ein Hauptfaktor der Erziehung, welcher in eine Harmonie der Kräfte aufgeht. In der That wären die Anstrengungen für den

Unterricht, wenn derselbe nicht zur Erkenntniß und Liebe Gottes und der Pflichten führte, ganz ungerechtfertigt, die isolirte intellektuelle Bildung gibt viel zu wenig Bürgschaft für zeitliches und ewiges Glück, als daß man dieselbe der Jugend als allgemeines Ziel hinstellen dürfte. Allein so wie sich überhaupt die menschliche Seele nicht in einzele Kräfte zerlegen und gemäß dieser Zerlegung behandeln läßt, sondern überall eine Wechselwirkung und wechselseitige Bildung stattfindet, so ist es auch mit den Wirkungen des Unterrichtes. Sie können nicht indifferent neben der Entwicklung des Gemüthes und Willens herlaufen, in dem Brennpunkte der Vernunft müssen sie nothwendig zusammentreffen, und das Gefühl hängt sich schon unbewußt an die Vorstellungen. Deßhalb ist zwar keine Vorstellung an sich sittlich oder unsittlich, sie wird es aber durch die damit assoziirten Gefühle und Triebfedern. Wohl wäre dem Reinen Alles rein, und dem Frommen Alles fromm, wenn es nur solche unverdorbene Menschen gäbe. Aber die sinnliche Natur zieht beständig nach unten, und nur durch die beständigen und wachsamen Anstrengungen der durch Offenbarung entwickelten Vernunft gelingt es, den fleischlichen Menschen zu einem geistigen zu erheben.

Es ist also auf jedem Schritte des Unterrichtes dessen Beziehung zu Gotteserkenntniß und Sittlichkeit zu wahren. Nicht etwa durch ein unnatürliches Herbeiziehen religiöser Sätze und Formeln in jede Lehrthätigkeit; Dies kann leicht in Aeußerlichkeit, in Mechanismus und Unwahrheit überschlagen; sondern durch die sichtbare Durchdrungenheit des Lehrers von Gottesfurcht. Das Beispiel des Lehrers zeigt überhaupt die dem Schüler mitzutheilenden Eigenschaften in ihrer organischen Verbindung, wievielmehr also die Eigenschaft, welche die anderen beherrscht, die Vernünftigkeit oder Unvernünftigkeit, den Glauben oder Unglauben, die Gewissenhaftigkeit oder Ungewissenhaftigkeit. Diese Hauptrichtung des Wesens läßt sich vor den stets umgebenden und scharf beobachtenden Kindern nicht verbergen und durch keine Kunst hinreichend bemänteln. Spricht sie sich nicht in Worten aus, so geschieht es doch in Thaten, zumal in der von dem Unterrichte nie zu trennenden Zucht. Da zeigt es sich, ob Liebe oder Egoismus den Lehrer beherrscht, ob Gottesfurcht oder Menschenfurcht, und je

nach diesen Aeußerungen sind auch die Wirkungen des Unterrichtes geartet. Kaltes Wissen oder lebendiges Fühlen, gleichgültige Betrachtung oder thatkräftiges Streben gehen aus den Worten des Lehrers hervor, je nachdem die Gesinnung war, die seine Worte begleitete.

Deßhalb kann aber auch der eine Lehrer unbedenklich über die verfänglichsten Gegenstände mit Kindern reden, während der andere durch Berührung derselben nur Zweideutigkeit, Spott und Frechheit hervorrufen würde. Die schlüpfrigen Stellen in der Bibel und in klassischen Schriftstellern legen dafür Zeugniß ab. Indessen weil insbesondere junge Lehrer ihrer Stellung zu den Schülern selten vollkommen sicher sind, noch weniger die Einwirkungen anderer dazwischen redenden Personen berechnen können, so ist es doch rathsam, den Teufel nicht an die Wand zu malen, also nicht ohne Noth auf unsittliche Gegenstände im Unterrichte einzugehen. Der Lehrer überschätzt gar leicht seinen Einfluß auf seine Zöglinge, weil er sie nur während des Unterrichtes zu beobachten pflegt. Muß es aber geschehen, so behandle man unsittliche Vorstellungen kurz, ernst und wo möglich unter vier Augen. In jungen Kindern wecke man nicht unzeitige Neugier, und wenn man vorbeugend belehren will, so warte man die Zeit der Dringlichkeit oder gute Gelegenheit ab.

Eine Klippe, an welcher der erziehliche Einfluß des Unterrichts so gerne scheitert, ist die kalte Objektivität desselben. Theilt der Lehrer seine Gedanken als fremde, oder fremde Gedanken ohne eigene Theilnahme mit, so ist eine gemüthliche Erregung der Kinderseelen nicht zu erwarten. Stellt er sich gar mit der vorgetragenen Lehre in häufige Opposition, bezweifelt, bespöttelt er selbst gar Das, was das Kind auf Autorität annehmen sollte, so arbeitet er an dem Ruin seines eigenen Werkes. Aus dem Unterrichte sollte jedes frivole Wort verbannt bleiben. Witz ist darum eine gefährliche Gabe für den Lehrer. Persifflage, Karrikatur sind Erkältungen des Gemüths, dürfen deßhalb selbst gegen die verächtlichsten Personen vor Kindern nicht in Anwendung kommen. Dem Unterrichte sollte nach allen Richtungen eine gewisse Reinheit und Heiligkeit erhalten werden. In manchen Stücken wird man dem Unterrichte die größte religiöse und sittliche Wirksamkeit verschaffen, wenn man

jeden Kontrast zwischen Wort und That vermeidet, also nicht Uebertriebenes verlangt, sondern das Höhere nur als ein Ideal vorhält, dem unablässig nachzustreben ist. Dadurch wird zugleich die Demuth erhalten, eine Tugend, deren Bildung in der jetzigen Zeit besonders schwierig ist, und welche auf unnatürliche Weise gepflanzt so gern in heuchlerischen Hochmuth ausartet. Unterscheidet man zugleich zwischen Dem, was ein Kind und was ein Erwachsener zu thun hat, also zwischen jetzigen und künftigen Pflichten, deutet die künftigen nur an, dringt aber streng auf Erfüllung der jetzigen, so wird dem Umherschweifen der Phantasie ohne Thatkraft vorgebeugt, und das Kind genöthigt erst das Seine zu thun, ehe es sich um Fremdes bekümmert. Uebrigens ist ein Streben nach Vollendung, eine Freudigkeit beim Unterricht, eine Exaktheit in den Leistungen, kurz die Tüchtigkeit als Schüler schon eine Viel versprechende Betretung des Wegs zur Tugend, und Gehorsam und Liebe gegen den Lehrer ein Vorbild des Gehorsams und der Liebe gegen Gott, insofern Jener ja nicht um seiner selbst willen, sondern um der von ihm verkündigten Wahrheit willen Liebe und Gehorsam anspricht.

§. 48. Die Oekonomie des Lehrstoffes.

Da nicht blos die Masse des Wissens und der Fertigkeiten, welche uns die Vorzeit als Erbschaft hinterlassen hat, überhaupt zu groß ist, um dieselbe ohne Unterschied zum Gegenstande des Unterrichtes zu machen, sondern auch das vorläufig ausgewählte Material, welches durch Herkommen und Benennung den Schulen zugewiesen ist (§. 4.), noch viel zu reichhaltig ist, um in seiner ganzen Ausdehnung den jugendlichen Schülern mitgetheilt zu werden, so muß nach Maaßgabe der bestehenden Verhältnisse und mit Berücksichtigung der Unterrichtsgrundsätze Auswahl und Vertheilung stattfinden.

Um Dies mit Sicherheit zu bewerkstelligen, ist zuerst nach Wahrscheinlichkeit festzusetzen, wieviel Zeit auf den ganzen Unterricht und wieviel auf jeden Unterrichtszweig zu verwenden sein wird. Man weiß aber mit ziemlicher Bestimmtheit voraus, ob ein Kind die

Schule 8 Jahre oder 10 oder 12 besuchen wird. Man weiß auch, daß von den 52 Wochen des Jahres gewöhnlich 8 bis 10 für Ferien abgehen, daß also meistens nur 40 Wochen auf den fortschreitenden Unterricht fallen, die übrigen auf Repetition verwandt zu werden pflegen. Darnach ist nun die Rechnung zu führen. Nimmt man die Stunde als kleinste, das Jahr als größeste Unterrichts-Periode und die Woche als diejenige, wonach die Stunden symmetrisch wiederkehren, so ist jede wöchentliche Lehrstunde gleich 40 jährlichen zu setzen. In diesen Rahmen der Zeit muß nun der Unterricht eines Jahreskursus gefügt werden. Weiß man aus der Erfahrung, wieviel Stoff in einer Lehrstunde im Durchschnitte bewältigt werden kann, so kann man den ganzen Stoff in Lektionen theilen und sich das Jahres-Pensum bilden. Dies Jahres-Pensum muß nun aber nach didaktischen Grundsätzen entweder mehr in die Länge oder in die Breite ausgedehnt werden. Fordert der Unterrichtsgegenstand ununterbrochene Uebung bis ans Ende der ganzen Schulzeit, kann er also nicht früher als vollendet angesehen werden, so wird man in wenigen wöchentlichen Stunden ihn durch die ganze Lehrzeit hindurch führen, wie z. B. die Religion, welche aus nahe liegenden Gründen zu keiner Zeit ganz cessiren darf. Weiß man dagegen, daß ein Unterrichtsgegenstand in kurzer Zeit so erworben werden kann, daß er hernach zur Anwendung tauglich ist und nur noch gelegenheitlicher Uebung bedarf, so gebe man demselben zu der geeignetsten Zeit breiten Raum, damit derselbe sich nicht zum Nachtheil der allgemeinen Bildung viele Jahre hinziehe und die Freude daran nicht verloren gehe. So kann es geschehen mit Lesen und Schönschreiben, mit Naturgeschichte, auch wohl mit neueren Sprachen. Man nennt die Art, wornach man die Unterrichtsgegenstände mehr nach als neben einander auftreten läßt, die succesſive Methode und kann rühmen, daß sie größere Freudigkeit bei den Schülern erhält. Freilich läßt sich Dies nicht mit der Strenge durchführen, daß wirklich nur eine Wissenschaft oder Kunst auf einmal in den Unterricht eingeführt werden und alles Andere stille stehen sollte. Dies wäre unthunlich sowohl um des formalen als um des materialen Zweckes willen. Allein vorherrschend kann in einer jeden Periode ein einziger Gegenstand sein, während die übrigen

entweder ganz cessiren, oder angelehnt, oder endlich in mäßiger Stundenzahl fortgeführt werden. Dies gilt besonders von dem Elementarunterrichte, weil jüngere Kinder ihre Aufmerksamkeit noch nicht vielerlei Zielen auf einmal zuzuwenden vermögen. Doch darf auch der Reiz der Mannigfaltigkeit und Abwechslung nicht fehlen, welcher vor Ueberdruß schützt und die Harmonie der Kräfte erhält. Es muß Einheit in der Mannigfaltigkeit und Mannigfaltigkeit in der Einheit sein. Das läßt sich jedenfalls fordern, daß nicht Vielerlei zu gleicher Zeit angefangen werde, sondern immer erst ein Gegenstand bis zu einer gewissen Sicherheit gebracht sein muß, bis ein verwandter nachfolgt. Daraus wie aus der Schwäche der kindlichen Kräfte überhaupt folgt, daß im Anfange des Unterrichtes nur eine geringe Summe von Stunden auf das gesammte Lernen verwandt werden darf, und daß diese wo möglich noch in kleinere Abschnitte, etwa halbe Stunden getheilt werden sollten. Mit den Kräften wächs't auch die auf den Unterricht zu verwendende Zeit und zugleich die Mannigfaltigkeit des Stoffs. Doch bleibt immer als Einschränkung die Rücksicht auf die körperliche Ausbildung der Schüler und auf die Schonung des Lehrers.

Was die Auswahl des Stoffs betrifft, so richtet sich diese vor Allem nach den Kräften der Schüler, doch auch nach der Zusammengehörigkeit der Gegenstände. Soviel läßt sich jetzt als entschieden annehmen, daß die frühere Weise, wo man Vollständigkeit der Länge nach erstrebte, ohne Breite und Tiefe zu berücksichtigen, eine unpsychologische und darum unergiebige war. Der Lehrer darf und soll Lücken lassen, welche er später ausfüllt, denn er weiß, daß der gegenwärtige Kursus einen künftigen nur vorbereiten soll, alles Was er auf einmal gibt, muß in seiner Art vollständig und ausgebildet sein. Skelette von Wissenschaften gehören niemals in den fortschreitenden, höchstens in den wiederholenden Unterricht. Man wähle also Was gerade paßt, nicht Was gerade folgt, aber man versäume auch nicht, in folgenden Kursen die früheren zu ergänzen.

Dazu ist freilich ein Lehrplan für die ganze Unterrichtszeit erforderlich, nicht blos ein Lektionsplan für einen ganzen oder halben Jahreskurs. Denn ein Lehrplan ist nichts Anderes als die in äußerlichen Zügen und übersichtlich dargestellte Methode, wäh-

rend der Lektionsplan nur eine Uebersichtstabelle über Zeit, Ort und Titel eines bestimmten Lehrkurses ist. Der für ein einziges Jahr entworfene Lehrplan ist nur ein Fragment des Planes für den gesammten Unterricht, wobei wenngleich stillschweigend das Vorausgegangene und Nachfolgende berücksichtigt sein soll. Zur Entwerfung eines Lehrplanes gehört deßhalb viel pädagogische Kenntniß und Umsicht und es ist sehr zu beklagen, daß diese Bedingung so häufig unerfüllt bleibt. Es müssen dabei die Interessen des materialen Unterrichtszweckes mit denen des formalen, und wieder mit den erziehlichen ausgeglichen, daneben auch die Rücksichten auf die Person des Lehrers nicht außer Acht gelassen werden. Auch kann der Unterricht nicht verlangen, daß sich alle Lebens-Verhältnisse der Lehrenden und Lernenden seinen Forderungen fügen, vielmehr muß er in den meisten Fällen sich selbst anbequemen. Junge Lehrer stellen in dieser Beziehung oft Prätensionen auf, welche Anstoß erregen, ohne zum Ziele zu führen, und in der That nicht einmal pädagogisch gerechtfertigt sind. Denn ob ein Unterricht z. B. Vormittags oder Nachmittags ertheilt wird, ob derselbe im Sommer oder im Winter vorherrschend getrieben wird, Das entscheidet zuletzt nicht Viel, und es verräth wenig geistige Elastizität, wenn ein Erzieher sich an solche Kleinigkeiten hängt, und von ihnen Gelingen oder Mißlingen erwartet.

In den Lehrplan hinein wirken natürlich die Lehrbücher. Wären in allen Fächern annähernd befriedigende vorhanden und machten die Wissenschaften und Künste in dem Verlaufe der Unterrichtszeit eines jungen Menschen nicht bisweilen merkliche Fortschritte, so sollte der Lehrplan alle bei dem Unterrichte eines Individuums oder einer natürlichen Klasse erforderlichen Stoffbücher zum voraus bestimmen und dadurch Maaß und Richtung der ganzen unterrichtlichen Ausbildung aussprechen. Annähernd kann und soll Dies auch unter den jetzt waltenden Umständen geschehen. Jedenfalls reichen die gewöhnlich spärlichen Andeutungen der Lehrplane nicht aus. Was man in der Baukunst verlangt, einen vollständigen Riß und Ueberschlag über Material und Kosten, das muß auch in der Didaktik möglich sein. Allerdings werden die lebendigen Elemente sich nicht so geduldig fügen, wie Holz und Stein, allein

der Vorbehalt der Abänderung macht die Entwerfung des Planes nicht überflüssig.

§. 49. Die Hindernisse des Unterrichtes. Versäumnisse.

Es ist zwar schon bei verschiedenen Gelegenheiten die Rede von Hindernissen gewesen, womit der Unterricht zu kämpfen hat, allein es ist nöthig, dieselbe noch etwas näher ins Auge zu fassen, um die Mittel zu ihrer Beseitigung aufzufinden. Wir setzen voraus, daß der Lehrer selbst in allen Beziehungen ein tüchtiger ist, daß es ihm weder an sittlicher, noch an intellektueller Bildung fehlt, daß ihm neben dem Willen, das Ziel der Menschen-Veredlung zu erreichen, auch die nöthigen Einsichten und methodischen Geschicklichkeiten eigen sind. Es gibt immer noch eine Menge von Hemmnissen, welche außer seiner Gewalt liegen, und deren Wirkungen er durch Klugheit nur mindern kann. Alles dahin Gehörige wird sich schwerlich aufzählen lassen, Manches wird einen geeigneteren Platz finden, das Hauptsächlichste dürfte jedoch in Folgendem enthalten sein: a) Verhinderung der Kinder an dem Unterrichte; b) Verhinderung des Lehrers; c) Wechsel der Lehrer; d) Beschränktheit der Lehrmittel; e) Mangel an Unterstützung von Seiten des Hauses und der Mitunterrichtenden; f) Konflikte mit den Eltern.

Die Verhinderung der Kinder an dem Unterrichte kann entweder von größerer Ausdehnung sein, eine Verspätung des Anfangs über die rechte Zeit, eine Unterbrechung durch Krankheit u. s. w., wodurch der Schüler ganz seinem Kursus entrückt wird, oder eine Versäumniß einzeler Lehrstunden und Tage. In dem ersteren Falle, wenn die Kinder wegen Krankheit, Reisen oder Abgelegenheit des Wohnortes von der Schule u. s. w. später anfangen, als die pädagogische Regel verlangt, ist das Verhältniß der natürlichen geistigen Entwicklung zu der absichtsvollen des Unterrichtes verrückt. Der Körper und der praktische Verstand sind gewöhnlich den theoretischen Geisteskräften vorangeeilt (bisweilen auch umgekehrt); die Harmonie muß hergestellt werden. Dies er=

fordert eine eigne Behandlung; vor Allem einen verkürzten Lehrkursus, damit das zurückgebliebene Kind die Altersgenossen wieder einhole. Mit einem neunjährigen Kinde z. B. denselben Weg gehen wollen, wie mit dem sechsjährigen, wenn es auch an positiven Kenntnissen ebenso arm wäre, ist eine Verkehrtheit, die auf Unkenntniß der menschlichen Entwicklung beruht. Die Auffassungskraft ist gewachsen, auch ohne Unterricht, durch Anschauung und Verkehr; es sind aber auch hindernde Kräfte mit gewachsen, welche berücksichtigt sein wollen, der Abwechslungstrieb, die Neigung zum Spiel u. s. w. Der Unterricht muß seiner Form nach kürzer sein, als zu der Zeit, welche ihm eigentlich bestimmt war, sonst verursacht er Langeweile, aber rascher vorschreitend, weil der Körper und der Geist des Kindes mehr erträgt. Nicht selten steht Dem aber Verwilderung oder Eigensinn entgegen, bisweilen auch fortwährende Schwächlichkeit, und dann vermehrt sich die Schwierigkeit. Da in jedem Falle der Wille des Kindes für das Lernen gewonnen werden muß, so ist es erlaubt, dem Unterrichte Reize beizufügen, die sonst unpädagogisch sein würden: Verbindung mit Spiel, Ansprache an die Phantasie, an den Ehrgeiz, Erregung von lebhaften Hoffnungen; auch ungewöhnliche Erleichterungsmittel sind bei solchen verwahrlos'ten Schülern zulässig, bis die Kräfte einigermaßen gewachsen sind. Ist einmal ein Erfolg gewonnen, so treibt dieser von selbst weiter.

Daß die Versäumniß von einzelen Tagen und Stunden möglichst verhütet werden soll, bedarf keiner Begründung. Strafen werden dabei allerdings schwer vermeidlich sein, besonders bei den geringeren Ständen, wo die Kinder zum Broderwerb zugezogen werden. Doch sehe man solche Strafen immer nur als in der Noth, nicht in der Pädagogik begründet an. Die Gesetzgebung mag sie bestimmen und auf die Eltern oder die Kinder vertheilen. Der Lehrer für seine Person wende sich aber lieber an die Lernlust der Schüler. Bei richtiger Behandlung werden diese nämlich die Schule gern besuchen, und selbst ihren Eltern Widerstand entgegen setzen, wenn diese sie abhalten wollen. *Den Kindern die Schule angenehm machen, ist das beste Mittel, die Versäumnisse auszurotten.* Indessen kommen allenthalben

Ausnahmen vor, und das gutartigste Kind widersteht nicht immer der Lust, sich einmal einen arbeitsfreien Tag zu machen. Selbst Kinder gebildeter Eltern und im Ganzen lernlustige Schüler lassen sich von Kameraden einmal verleiten, neben die Schule zu gehen, so daß der Lehrer Mühe hat, es zu glauben, die Eltern aber über die bloße Vermuthung, daß ihre Kinder einen Fehltritt begangen hätten, zürnen. Dazu kommen die begründeten Versäumnisse wegen Krankheit (oft auch Weichlichkeit), welche zeitweise einen ganzen Unterrichtskursus zerrütten können. Ist nun aber versäumt worden, so suche der Lehrer den Nachtheil davon möglichst zu vertheilen, d. h. er verlange nicht gerade von dem versäumenden Schüler unbedingtes Nachholen der nicht geleisteten Unterrichts-Arbeit. Denn theils würde Dies vielleicht eine unerträgliche Last auf einzele Tage häufen, theils wäre ein geistiges Aneignen und Fortschreiten durch eine selbständige, blos äußerlich kontrolirte Leistung nicht möglich, folglich die Lücke im Wissen eigentlich nur zugedeckt, nicht ausgefüllt. Vielmehr führe man die ganze Klasse repetitionsweise wieder auf den Punkt zurück, und wende dann die stärkste Anregung auf die Zurückgebliebenen, ohne jedoch den Uebrigen ein übermäßiges Verweilen auf derselben Stelle zuzumuthen. Bisweilen kann auch der Mitunterricht besserer Schüler zu Hülfe gerufen werden. Jedenfalls muß die Kenntniß der gesammten Klasse eine lückenlose bleiben, die Versäumnisse dürfen nicht durchschimmern.

§. 50. Verhinderung des Lehrers; Ferien.

Fast aller Unterricht wird bisweilen durch Abwesenheit des Lehrers unterbrochen, seien Ferien, oder Krankheit, oder andere Zufälligkeiten die Ursache. So sehr sonst die Stätigkeit des Unterrichtes zu wünschen ist, so sind solche Störungen doch unvermeidlich, und wenn sie nicht allzu häufig vorkommen und allzu lange währen, nicht eben schädlich zu nennen. Denn einige freie Tage, welche zwischen die Einförmigkeit des Schullebens treten, erfrischen zugleich Körper und Geist und geben dem letzteren eine gewisse Unbefangenheit wieder, welche er bei dem gleichmäßigen Lernen leicht einbüßt; dazu kommt der Reiz der Neuheit, welchen der Unterricht

nach der Unterbrechung gewinnt. Allein meistens bleiben die Unterbrechungen nicht innerhalb dieser Gränzen, und es treten die Nachtheile des Vergessens, der Zerstreuung, oft sogar der Verwilderung ein. Sind es plötzliche Unterbrechungen, so ist der abgebrochene Unterricht nicht in sich abgeschlossen, gewährt also weder Befriedigung, noch haftet er im Gedächtniß; oft geht die ganze Vorstellungsreihe, welcher der Schluß fehlt, wieder verloren. Ist Unwohlsein des Lehrers Ursache, so geht meistens schon eine körperliche und geistige Verstimmung voraus, welche auch die letzt-vorhergehenden Tage des Unterrichtes erfolglos macht. Was kann nun geschehen, um alle diese Nachtheile auf ihr Minimum zurückzuführen? Von Seiten der Gesetzgebung oder Verwaltung der Schule sind angemessene Bestimmungen für Ferien und Urlaub zu verlangen, welche ebenso das Beste der Schüler, wie das der Lehrer wahren. Auch bei Privat-Verträgen werde dieser Punkt nicht vergessen. Nicht mehr Ferien, als zur Erhaltung der Gesundheit und Freudigkeit auf beiden Seiten durchaus nothwendig sind, und diese nicht auf einen Punkt des Jahres zusammengedrängt, sondern in kleinere Gruppen vertheilt, desto kleiner, je jünger die Schüler sind, und je weniger selbständig sie sich zu beschäftigen vermögen. Am unschädlichsten sind längere Ferien da, wo körperliche Arbeit im elterlichen Hause an die Stelle der Schul-Arbeit tritt. Die Eltern haben der Schule gegenüber ein Recht, die arbeitliche Hülfe ihrer Kinder für dringende Umstände, wie z. B. die Ernte auf dem Lande, anzusprechen, und es heißt nicht ein Kind verwahrlosen, wenn man ihm statt der Schul-Arbeit einmal andere, vielleicht anstrengendere auflegt. Es ist immer Uebung damit verbunden, wenn gleich nach anderer Richtung. Das Gefährliche der Ferien liegt in dem Müßiggang, in dem Mangel an Beaufsichtigung und Ordnung. Denn meistens cessirt mit dem Unterrichte auch die Erziehung. Außerordentlicher Urlaub für den Lehrer und die ganze Schule sollte höchst sparsam, nur in dringenden Fällen ertheilt werden, nicht für Vergnügungen, wären sie auch edler Art. Denn vor Allem muß die Gewissenhaftigkeit erhalten werden; Pflicht geht aller Lust voran. Ausgenommen sind natürlich solche Exkursionen, womit sich unterrichtliche oder erzieh-

liche Zwecke verbinden, aber nur nach dem Maaße, wie die Pädagogik diese Form überhaupt gestattet. Dem Lehrer liegt ob, seiner Seits die Unterbrechung auf das möglichste zu mindern, folglich seine Gesundheit auch um seines Berufs willen zu schonen. Es ist keine geringe Sünde der Lehrer, durch eigne Schuld die geistigen Fortschritte eines Kinderkreises zu beeinträchtigen, denn jeder Lehrer weiß, daß er in seiner Abwesenheit nur höchst ausnahmsweise auf eine ersprießliche Art ersetzt werden kann.

Mag aber der Ursprung der Unterrichts-Unterbrechung sein, welcher er will, gegen die übeln Folgen müssen gewisse Vorkehrungen getroffen werden. Schon Das muß zum Bewußtsein der Lehrer gebracht werden, daß es besser ist, gar keinen Unterricht zu ertheilen, als schlechten, daß es also kein Gewinn für die Schule ist, wenn der Lehrer halbkrank unterrichtet, wenn er sich durch den Ersten Besten vertreten läßt. Wer sich zu schwach fühlt, die sämmtlichen vorgeschriebenen Lehrstunden zu versehen, der unterrichte lieber kürzer, aber dann mit der nöthigen Energie. Es muß gestattet sein, sich für einen solchen Fall einen verkürzten Lehrplan zu entwerfen, und in das Ganze des Unterrichtes einzufügen; verwerflich ist es dagegen, den bestehenden Plan zum Scheine einzuhalten, der That nach aber zu verlassen. Verliere ich einige Wochen, worauf doch gerechnet war, so darf nicht am Ende des Kursus der vollendende Schluß des Unterrichtes fehlen, sondern es muß durch organische Zusammenziehung der verschiedenen Theile die verlorene Zeit wieder eingebracht werden. Bloße Lückenbüßer von Lehrstunden, wo die Schüler nur auf ihren Sitzen hingehalten werden, vor Langerweile auf Gedankenlosigkeit oder Unarten verfallen, sollten unter keinen Umständen geduldet werden. Andere Lehrer statt des verhinderten als Gast- und Aushülfs-Lehrer zu gebrauchen, wird in den meisten Fällen eine unzureichende Auskunft sein. Sie kennen die Schüler nicht, haben keine Anknüpfungs-Punkte, finden sich nicht in die Lehrform ihres Vorgängers; bis sie einigermaßen in das rechte Verhältniß zu den Schülern getreten sind, ist die Zeit des Vikariats vorüber; dazu sind sie meistens schon für sich beschäftigt, und entziehen dann ihre Kräfte einem andern Schülerkreise, welcher ihrer ebenso sehr bedarf. Kann

indessen dieses Mittel nicht umgangen werden, dann ist ein klarer, vollständiger, in einander greifender Lehrplan um so nothwendiger, und für eine aus mehreren Klassen zusammenegesetzte Schule auch eine das Einzele durchdringende Aufsicht. Nur in Fächern, wo feste Lehrbücher eingeführt sind, oder wo ein durch Herkommen bewährter, allbekannter Stufengang stattfindet, kann ein Gastlehrer den Faden des gewöhnlichen Unterrichtes fortführen. Außerdem thut er besser, einen ganz neuen Stoff zur Ausfüllung zu nehmen, und übrigens nur die bereits vorhandenen Fertigkeiten zu erhalten zu suchen. Kontrastirende Erklärungen und Vorschriften vermeide man gänzlich. Den wechselseitigen Unterricht darf ein Gastlehrer am wenigsten zu Hülfe nehmen, weil dieser die genaueste Kenntniß der Schüler und die sorgfältigste Ueberwachung voraussetzt. Auch mit weitläuftigen Aufgaben darf er sich nicht durchwinden wollen, denn sie müssen ja immer den Kräften der Kinder angemessen sein und korrigirt werden. Nur die Gedächtniß-Aufgaben möchten wohl eine Ausnahme machen, auch die Hülfe der Schüler bei dem Abhören derselben am ersten zulässig sein. Der Gastlehrer bedenke immer, daß ihm eine Menge von Anlehnungs-Punkten und Hülfsmitteln, welche der ordentliche Lehrer benutzt, nicht zu Gebote stehen; darum wage er sich weder in unterrichtlicher, noch in disziplinarischer Hinsicht auf ein gefährliches Gebiet. Erhaltung des Bestehenden, Mäßigung, Freundlichkeit seien seine Grundsätze.

§. 51. Wechsel der Lehrer.

Die Nachtheile, welche durch Unterbrechung des Unterrichtes entstehen, finden zum Theile auch bei dem Wechsel der Lehrer statt. Der stätige Gang ist unterbrochen, die Anknüpfungs-Punkte können erst allmählich gewonnen werden, manches Angefangene zerfällt, manches Ausgeführte wird nicht benutzt; es muß verlernt werden, damit ein neues Lernen beginnen kann, auch einzele Widersprüche machen den Unterricht überhaupt unsicher. Man sollte deßhalb diesen Fall möglichst meiden, und wo er dennoch eintritt, den Schaden auszugleichen suchen. Eltern haben darum bei der Wahl der

Privatlehrer doppelt vorsichtig zu sein, damit sie nicht zu einem Wechsel gezwungen werden, aber sie müssen auch Geduld mit kleineren Schwächen des einmal gewählten Lehrers haben, weil der Nachtheil des Wechsels jene bei weitem aufwiegt. Das Nämliche ist den Schulbehörden zu empfehlen, und zwar sowohl bei Besetzung der Stellen, als auch bei dem Vorrücken der Schüler-Klassen oder der Lehrer an zusammengesetzten Schulen. So lange kein entschiedener Grund vorhanden ist, einem Schülerkreise seinen Lehrer zu entrücken, sollte es niemals geschehen. Mithin muß durch persönliche Zulagen u. dgl. dahin gewirkt werden, daß ein Lehrer nicht um des Avancements willen seine Schule verläßt, aber auch soweit der Unterrichtsstoff die Kräfte eines Lehrers nicht übersteigt, soll man ihn bei seiner Klasse zu erhalten suchen, d. h. nicht der Ziffer nach bei der nämlichen Klasse, sondern in dem nämlichen Schülerkreise. Wo viel Fachunterricht stattfindet, ist Dies freilich von minderem Belange, auch gibt es sonstige Rücksichten, welche überwiegen können; zunächst soll man jedoch auf Verhütung solcher Störungen denken.

Doch auch den Lehrern liegt es ob, nicht aus bloßer Neuerungssucht oder Ehrgeiz eine Trennung von ihren Schülern herbeizuführen, und dann, wenn Dies gleichwohl erfolgt, durch kluge Behandlung den Nachtheil auf sein Minimum zu beschränken. Die Klasse, welche er verläßt, führe der Lehrer, soweit es immer möglich ist, zu einem gewissen Abschlusse hin. Sei auch das Maaß der Kenntnisse gering, so sei es wenigstens fest begränzt, und die Gränze den Schülern selbst im Bewußtsein. Dann ist es dem Nachfolger möglich, anzuknüpfen und das Vorhandene zu benutzen. Der Vorgänger sei billig gegen den Nachfolger, wie Dieser gegen Jenen. Der Erstere bereite dem Zweiten den Weg, er denke an das Wohl der Schüler, nicht an diese oder jene persönliche Rücksicht. Der Nachfolger aber achte das Werk seines Vorgängers. Sollte er auch Unvollkommenheiten entdecken — und diese sind oft genug blos scheinbar — so rede er davon nicht, und erhebe sich nicht über Jenen. Er suche sich vielmehr zu orientiren, er examinire, bis er den wahren Stand der Sache kennt, er trete gegen die Schüler mild und freundlich auf, werde selbst da nicht

ängstlich, wo er Versuche gegen seine neue Autorität entstehen sieht. Ist er fest genug, um nicht wirkliche Schwäche zu zeigen, so wird sich Dies bald geben. Freilich gibt es Dinge, denen man zeitig entgegentreten muß, damit nicht mißbräuchliche Gewohnheiten entstehen, und disziplinarische Maaßregeln lassen sich oft leichter durchführen, wenn sie sich an die erste Erscheinung einer Person knüpfen, als wenn sie im gewöhnlichen Verlaufe des Lebens eingeführt werden sollen. Ist es außer Zweifel, daß unter dem Vorgänger schlimme Mißbräuche bestanden haben, und sind Eltern und Vorgesetzte einverstanden mit der Abstellung derselben, dann ist es wohl erlaubt, mit dem ersten Auftreten sogleich ein disziplinarisches Programm zu verkündigen. Allein Dies bleibt nur für die äußersten Fälle. Sonst setze man sich lieber einen Termin, wo man gewisse neue Einrichtungen in das Leben führen will. Die Kinder bleiben dann in einer gewissen Spannung, welche sie zu ihren alten Gewohnheiten nicht ganz zurückkehren läßt. Was den Unterricht betrifft, so ist es ein großer Vortheil, wenn der Nachfolger mit seinem Vorgänger zu Rathe gehen kann, und weil Dies die Verhältnisse selten erlauben, wenn er die Eltern und andere nahe stehende Personen befragt. Den Lehrplan, selbst den Lektionsplan, wenn ein solcher bestand, behalte der neue Lehrer einstweilen bei, damit er die Schüler nicht verwirre, sondern kennen lerne, und erst nach reiflicher Erwägung aller Verhältnisse schreite er zu einem neuen Entwurf. Denn bei allen organischen Entwicklungen ist Nichts schädlicher, als umstürzen und umsetzen, und ein Lehrer soll lieber Vieles dulden, als ungeprüfte Entscheidungen fassen, welche er später vielleicht im Angesichte der Kinder zurückzunehmen hat, oder Was schlimmer ist, gegen seine bessere Ueberzeugung beibehält und vertheidigt. Wenn auch nicht in gleichem Grade, so ist doch der grelle Wechsel von Lehrbüchern, welche ja gewissermaßen auch Lehrer sind, immer sehr verderblich. Auch hier muß vorher wohl erwogen und die Untauglichkeit des abzuschaffenden Buches mit guten Gründen erwiesen sein. Einem Lehrer, welcher nicht vorher bewiesen hat, daß er ein Lehrbuch gehörig zu benutzen, und dessen Mängel zu ergänzen versteht, sollte man die Einführung neuer Bücher gar nicht zugestehen. Denn es gibt Lehrer, welche, weil

ihnen die selbständige Kraft und die Selbsterkenntniß fehlt, alles Heil von äußerlichen Aenderungen erwarten.

§. 52. Beschränktheit der Lehrkräfte und Lehrmittel.

Nur wenige Schulen sind im Besitze solcher Lehrkräfte, wie es von dem idealen Standpunkte aus wünschenswerth wäre. Bald sind der Lehrer überhaupt zu wenig, bald sind einige darunter, welche aus irgend einem Grunde ihren Platz nicht vollkommen ausfüllen. Dies nöthigt zu Auskunftsmitteln verschiedener Art, dient aber keinen Falls Unterlassungssünden zur Entschuldigung. Trifft Mangel an Lehrkräften mit Beschränktheit der Lehrmittel und wohl noch mit anderen Hindernissen zusammen, so kann allerdings ein so beengender Zustand entstehen, daß der Zweck des Unterrichtes kaum zu erreichen ist. Wenn aber die Mangelhaftigkeit der Erfolge blos von der Beschränktheit der Lehrmittel abgeleitet wird, dann ist gewöhnlich eine Täuschung im Spiel. Es ist allerdings höchst förderlich, Bücher, Abbildungen, Modelle, Naturalien u. s. w. zu besitzen, um in der Schule Gebrauch davon machen zu können; es ist hinderlich, mit der Ungunst des Lokals und der Schulgeräthschaften zu kämpfen zu haben, allein die Erfolglosigkeit des Unterrichtes entschuldigt sich damit nicht. Der Lehrer muß sich den gegebenen Verhältnissen anzubequemen wissen, und auch mit kleinem Werkzeug umzugehen vermögen. Junge Lehrer machen sich von äußerlichen Hülfsmitteln oft gar zu abhängig, und verwöhnen dadurch sich selbst und ihre Schüler. Der rechte Lehrer weiß sich zu helfen, erfindet sich Auskunftsmittel. Haben die Schüler z. B. schlechte Wörterbücher, so ergänzt er die fehlenden Wörter durch Diktiren; ist in der Grammatik die Fassung ungenau, so macht er es zur Aufgabe, die genauere zu finden; haben nicht alle Kinder Lesebücher, so läßt er vorlesen und zuhören, oder weis't andere Schüler an, die ihrigen mit ihren Kameraden gemeinschaftlich zu benutzen. Manches kann er sich selbst schaffen, z. B. Anschauungen aus der Naturlehre ohne allen gekauften Apparat; es gehört mäßiges Geschick dazu, um sich Dies und Jenes selbst zu

verfertigen, Was gewöhnlich mit großen Kosten angeschafft, und dann am wenigsten beachtet wird. Man erinnere sich nur der früheren Zeit, wo die meisten jetzt alltäglichen Hülfsmittel nicht vorhanden waren, und doch viel Erfreuliches geleistet wurde. Eignes Sinnen und Streben macht gar viele äußerliche Hülfe überflüssig. Aber unverdrossen muß der Lehrer sein, und nicht lieber Alles aufgeben, weil ihm Einiges nicht gelingen will.

Damit sollen aber weder Eltern noch Behörden entschuldigt sein, welche es geflissentlich an Lehrmitteln mangeln lassen, indem sie denken: Der Lehrer mag sehen, wie er zurecht kommt. Es ist unverantwortlich, einem vielfältig bedrückten Manne ohne Noth noch neue Lasten aufzuladen, und die Kinder nicht auf die möglichste Stufe der Erkenntniß hinaufzuheben, weil dieses und jenes Lehrmittel zu theuer oder zu unbequem anzuschaffen schien. Diejenigen, welchen die Sorge für die Jugend anvertraut war, werden Dies alles zu verantworten haben.

Allein es ist auch nöthig, mit den vorhandenen Lehrmitteln bekannt zu sein, damit man die besten wähle. Darum müssen Lehrer und Schulvorsteher die Literatur hinlänglich kennen, müssen die Geräthschaften und Apparate anerkannt tüchtiger Lehranstalten gesehen haben, und zu gebrauchen wissen, und überhaupt mit den Leistungen der Zeit fortschreiten. Es ist an vielen Orten zum wahrhaften Mißstande geworden, wie Lehrer und Behörden aus Mangel an Literaturkenntniß oder Gleichgültigkeit statt der bewährtesten Lehrmittel zu den ersten besten greifen, sich von industrieller Spekulation leiten lassen, oder Rücksichten nehmen, welche der Entwicklung der Schüler entschieden nachtheilig sind. Wem die technischen und literarischen Nachweisungen nicht selbst zu Gebote stehen, der wende sich an bewährte Rathgeber. Diesen Titel verdienen aber die meisten Zeitschriften mit ihren partheiischen oder leichtfertigen Kritiken nicht.

§. 53. Mangel an Unterstützung von Seiten des Hauses und der mitunterrichtenden Personen.

Der Stand der Lehrer hat sich in den letzten Jahrzehnden auf eine Stufe der Bildung erhoben, welche mit den gemeinen Ansichten

von Erziehung und Unterricht oft in schneidenden Kontrast tritt. Das ideale Ziel des Lehrers ist dem Publikum entweder unbekannt oder unwichtig, oft sogar lächerlich, mindestens findet man es unbequem, für den Unterricht der Kinder solche Anstrengungen und solchen Aufwand zu machen, als von Seiten der Lehrer angesprochen wird. Freilich treten auch bisweilen unerfahrene Lehrer mit unbescheidenen Forderungen auf, oder zeigen sich auch mit den billigsten Leistungen der Eltern oder Vorgesetzten unzufrieden, wohl gar indem sie selbst nicht einmal das Ihrige leisten. Dies Verhältniß wird ohne Zweifel durch die bildende Kraft der Zeit ausgeglichen werden, allein es müssen einstweilen gewisse Vorsichtsmaaßregeln genommen werden, um größere Nachtheile zu verhüten.

Erste Maxime des Lehrers muß sein: sich im Unterrichte auf sich selbst zu verlassen, nicht auf den Beistand anderer Personen. Häusliche Vorbereitung, Nachhülfe, besonderer Hülfsunterricht dürfen niemals weder bei der Entwerfung eines Lehrplanes, noch bei der Ausführung in Rechnung gebracht werden. Kommen solche Erleichterungen dennoch, so betrachte man sie als Gewinn, nicht als Nothwendigkeit. Die häuslichen Aufgaben seien bei noch wenig selbständigen Schülern sparsam und so bestimmt und regelmäßig, daß Irrthum nicht leicht vorkommen kann. Solche Aufgaben, welche einer augenblicklichen Kontrole bedürfen, sollten nur unter den Augen des Lehrers gemacht werden. Tritt ein Lehrer eine verwahrlos'te Schule an, wo er ohne Hülfe der Eltern Nichts auszurichten besorgt, so suche er dieselben allmählich für seine Sache zu gewinnen. Besitzt er vorerst die Liebe und das Vertrauen der Kinder, so werden die gleichen Gesinnungen der Eltern bald folgen, durch vernünftige Besprechung wird er ihren guten Willen lenken, durch Barschheit aber gewiß nicht. Wenn irgendwo, so ist Geduld bei Verbesserung und Ausdehnung des herkömmlichen Unterrichts nöthig; der gute Erfolg erscheint zu langsam, und ohne Früchte vorzulegen, wird der Lehrer von der Nothwendigkeit nicht leicht überzeugen. Man wird argwöhnen, er verfolge seinen eignen Vortheil. Wenn deßhalb die Eltern dem Lehrer nur nicht erziehlich in den Weg treten, so kann er sich schon bei ihrer unterrichtlichen Passivität beruhigen. Vermeide er seiner Seits vexatorische Zu-

muthungen, lege er nicht auf Kleinigkeiten, die den Eltern unangenehm sind, zu hohen Werth und versetze er sich in Gedanken an ihre Stelle. In der That gibt es Lehrer, welche durch ihre zahllosen Ge- und Verbote, durch ihre ewigen Besteurungen für nicht allgemein anerkannte Zwecke den Unwillen der Familien reizen müssen. Sie sollten mindestens bedenken, daß es noch eine Meinung neben der ihrigen geben könne, und daß die Laien im Unterrichten deßhalb doch in der Erziehung für das Leben viel weiter blicken können, als ein in seiner Wissenschaft befangener Lehrer.

Andere Hemmungen erfahren die Lehrer von ihren Mitlehrern, seien es solche, welche ihnen eine Klasse überliefern, oder solche, welche an ihrer Klasse in gewissen Fächern mitunterrichten. Das gemeinsame Streben nach einem so erhabenen Ziele, als die Menschenbildung ist, bringt nicht so häufig Einigkeit in Gesinnungen und Handlungen hervor, als man wohl erwarten sollte. Der Nachfolger schiebt gern die Schuld des nicht-Gelingens des Unterrichtes auf den Vorgänger, der Letztere erklärt dasselbe aus der Untüchtigkeit des Erstern, die neben einander stehenden Lehrer schieben sich wechselseitig die Schuld zu, und das Bessere ist nur allzu oft durch dieses egoistische Treiben gehemmt. Die wirksamste Vorkehrung hiergegen könnten die Behörden treffen, wenn sie bei zusammengesetzten Schulen die Funktionen und Befugnisse eines jeden Mitwirkenden höchst genau festsetzten, ausführliche, sorgfältig durchdachte Lehrplane vorschrieben, und eine sorgsame Direktion anordneten. Denn der meiste Streit in der Welt entsteht durch Unbestimmtheit der Gesetze, und diejenigen Stände vertragen sich am besten, welche den begränztesten Wirkungskreis haben. Innerhalb fester Gränzen läßt sich ja immer noch die möglichste Freiheit gestatten. Doch müßte bei den Lehrern sich immer mehr die Ueberzeugung ausbilden, daß ihr Wirken die Mitwirkung verschiedener Personen erfordere, und daß ein Einzeler zwar zur Noth unterrichten, aber keineswegs die Erziehung, das Produkt so zahlreicher Faktoren, vollenden könne; ferner daß eine unmittelbare Anerkennung, ein Dank für erziehliche Thätigkeit nicht gefordert werden, eigentlich nicht einmal gewünscht werden dürfe. Nicht minder fehlt manchen Lehrern die Ueberzeugung, daß die Anlehnung an die Grundlagen, welche ein

Anderer gelegt hat, weit verdienstvoller sei, als der Versuch einer neuen Schöpfung, da wo immer nur Entwicklung, aber keine Schöpfung stattfindet. Sie sollten ihre Thätigkeit mit der eines Gärtners vergleichen, welcher durch ewiges Umändern seiner Anlagen, durch unzeitiges und übertriebenes Versetzen der Gewächse Alles in Rückgang bringen würde. Auch Vorurtheile müssen verschwinden, womit z. B. der Lehrer einer Oberklasse auf den einer unteren, der Philologe auf den Naturkundigen und dieser wieder auf den Volksschullehrer herabschaut. Erst muß der Lehrstand in sich Einigung suchen, bevor er Anerkennung bei anderen Ständen erwarten kann. Der Einigungs-Punkt ist aber das Wissen und Können, welches Allen in gleichem Maaße noth thut — die Pädagogik, und Das, was dieser den rechten Antrieb verleiht — die Religion.

§. 54. Konflikte mit den Eltern.

Auch dem tüchtigsten Lehrer kann es widerfahren, daß die Eltern seiner Schüler in Mißstimmung gegen ihn gerathen, seine erziehlichen Rechte über die Kinder in Zweifel ziehen, oder sein Verfahren tadeln. Daß dieser Fall immer ein schlimmer, mit aller Klugheit kaum unschädlich zu machender ist, liegt am Tage, so wie daß alle Mittel aufgeboten werden müssen, dem Uebel auszuweichen. Allein oft nöthigt die höhere Vorschrift oder das unausweichliche Gebot der Pädagogik gleichwohl zu einer Maaßregel, die das Mißfallen der Eltern in hohem Grade nach sich zieht. Am meisten Anlaß geben die Strafen, weil sie, so verdient sie auch sein mögen, dem Herzen der Eltern wehe thun, und in der That für den nicht bei dem Vergehen Anwesenden leicht etwas Verletzendes haben. Häufiger Gebrauch der Strafen, unnöthige Härte derselben, oder liebloses Verfahren bei ihrer Anwendung sind ohnedies von der Pädagogik für unstatthaft erklärt; es kann sich also blos noch von der Rechtfertigung der pädagogisch nothwendigen in den Augen der Eltern handeln. Das zuverlässigste Mittel ist: Sprich vorher mit den Eltern über den sittlichen Zustand ihrer Kinder, ehe du denselben durch Strafen, namentlich auffallende, zu verbessern suchst! Den Eltern liegt doch immer das Wohl ihrer Kinder am Herzen; so un-

gebildet oder verhärtet sind sie nur selten, daß ein Wort über deren Bestes keinen Eingang finden sollte. Aber viele Lehrer versäumen Dies, obgleich ihnen doch nur selten die Gelegenheit versagt ist, mit den Eltern zu sprechen. Wenigstens aber sollte der Lehrer verhüten, daß keine Zwischenträgerei sein Verfahren den Eltern in einem falschen Lichte darstelle. Die Kinder reden selten in ihrer eigenen Sache die Wahrheit. Deßhalb sollte man die Eltern entweder schriftlich oder durch zuverlässige Schüler von dem Vorgefallenen benachrichtigen, nicht als Entschuldigung, sondern zur Verhütung von Mißverständnissen. In keinem Falle jedoch darf der Lehrer sich durch die Antriebe der Klugheit bestimmen lassen, der Schwäche der Eltern zu schmeicheln, und die Gebote der Pädagogik den persönlichen Wünschen derselben nachzusetzen. Nur innerhalb der Gränzen des Gleichgültigen oder minder Wichtigen darf er Rücksichten nehmen, unter allen Umständen aber muß er sich freundlich, offen und zuvorkommend gegen Kinder und Eltern zeigen. Manches, obgleich Wichtige, kann und soll gleichwohl auf eine günstigere Zeit hinausgeschoben werden, weil es ohne Mitwirkung der Eltern durchaus nicht erreicht würde. Eigensinniges Beharren auf vorgefaßten Meinungen, Auftrotzen auf äußerliche Rechte, Verstimmung gegen Alles, was den eignen Wünschen hemmend entgegen tritt, steht dem Lehrer noch weit weniger an als anderen Personen, weil von ihm vorausgesetzt wird, daß er in geistigen Beziehungen über seiner Umgebung stehe, und bildend auf sie wirken solle. Verletzt Dies und Jenes sein Selbstgefühl, so muß er auch wieder die Mittel in sich besitzen, diese Empfindlichkeit niederzukämpfen und statt des ungeeigneten Weges einen geeigneteren einzuschlagen. Das Sprüchwort sagt: Der Klügste gibt nach; ein Mann aber, dem man die geistige Bildung eines Kinderkreises anvertraut, muß doch wohl den Grad von Klugheit besitzen, um bei einer Kollision lieber nachzugeben, als den Erfolg seiner Bestrebungen auf das Spiel zu setzen. Einmischung einsichtsloser Eltern in den Unterricht wird am besten durch Stillschweigen und desto eifrigeres Fortfahren auf dem bewährten Wege beseitigt. Nur mit verständigen Leuten ist es möglich, sich durch Diskussion zu verständigen.

B. Spezielle Unterrichtslehre.

§. 55. Spezielle Methodik der allgemeinen gegenüber.

Die allgemeine Methodik setzt Regeln fest für alle Arten von Unterrichts-Anstalten sowie für alles Unterrichts-Material. Es versteht sich von selbst, daß diese wegen des großen Abstandes der Schulen unter einander und des Materials bedeutend abstrakt gehalten sein müssen, so sehr man sich auch bemüht, sie durch Beispiele zu erhellen. Man würde dem Lehrer bei weitem den schwereren Theil des Nachdenkens über seinen Beruf überlassen, wenn die Unterrichtslehre nicht in das Einzele der Schulgattungen und Lehrgegenstände eingehen wollte. Es bleibt immer noch Soviel der persönlichen Entscheidung des Lehrers überlassen, daß ein tüchtiger Scharfsinn dazu gehört, in jedem Falle das Rechte zu treffen, zumal da die Benennungen und Gränzen nicht nur der Schulwissenschaften, sondern auch der Schulen selbst noch gar vielen Schwankungen unterliegen.

Die spezielle Methodik müßte sich eigentlich auch auf eine Anleitung für Mütter, ihre Kinder als Säuglinge und in den Naivetäts-Jahren zu behandeln, erstrecken. Allein der Unterricht kann in dieser Periode noch nicht so positiv ausgeprägt erscheinen, daß man dafür bestimmte Rathschläge ertheilen könnte; es ist zu fürchten, daß aus solchen methodischen Vorschriften ein Pedantismus und eine Tyrannei in die geistige Entwicklung der Kleinen käme, welche man gegen die Unterlassungen des ungeregelten spielenden Verkehrs mit denselben nicht eintauschen möchte. Winke sind allenthalben in der Erziehungslehre gegeben, andere werden aus der methodischen Behandlung der Kinder in späteren Jahren leicht entnommen

werden; Mehr zu thun verbietet aber die pädagogische Bescheidenheit ebenso wie die Gefahr, zu Mißgriffen Anlaß zu geben.

Es haben sich von jeher einzele Methodiker vermessen, eine allgemeine Regel gefunden zu haben, welche spezielle Unterweisungen überflüssig mache; bei näherer Prüfung hat sich dieser Anspruch jedoch allemal als Täuschung erwiesen. Entweder nämlich trug man wirklich angemessene Verfahrungsweisen auf Gegenstände über, wo sie aufhörten, angemessen zu sein, oder man behielt jene Regel nur als Aushängeschild, befolgte aber in der That ganz andere. Die Natur der Lehrgegenstände ist zu verschieden, als daß eine Universal-Methode denkbar wäre, und es bleibt die Frage, ob, wenn je eine solche entdeckt werden könnte, die geistige Entwicklung durch die Armuth an Formen nicht Noth leiden müßte. Dagegen sind auch die Unterrichts-Formen bei den verschiedenen Materien keineswegs so abweichend, daß für jeden Gegenstand eine augenfällige und wesentliche Eigenthümlichkeit hervorträte. Vielmehr finden sich für verwandte Disziplinen auch verwandte Methoden in dem Maaße, daß man bisweilen geradezu darauf verweisen kann. Es ist also nicht nöthig, für alle Verzweigungen des Unterrichts besondere Lehrgänge auszuarbeiten, sondern nur für die Hauptäste. Auch die spezielle Methodik kann niemals eine individuelle werden, sondern sie muß sich auf gattungsweise Anweisungen beschränken.

Daß nach dem nämlichen Ziele verschiedene Wege führen können, und daß nicht gerade immer entschieden werden kann, welcher der vortheilhafteste sei, gilt in der Methodik wie in allen geistigen Aufgaben. Es kann aber gleichwohl nicht einem kurzen Lehrbuche obliegen, alle Wege zu bezeichnen, welche jemals mit einigem Erfolg betreten worden sind. Es wird genügen, wenn eine Methode als die mit größester Wahrscheinlichkeit am sichersten zum Ziele führende ausführlich dargestellt und über die anderen einige Winke gegeben werden.

§. 56. Die elementarische Unterrichts-Methode.

In den reiferen Jugendjahren nimmt die Unterrichtsform und die ganze Methode ihre Bestimmungen mehr aus den Eigenthüm-

lichkeiten des Stoffes, ihre Abweichungen treten also nach den Unterrichtsfächern hervor; in der ersten Jugend dagegen, wo der Unterrichtsstoff noch gleichgültiger, mindestens ungeschiedener ist, gebührt die erste Rücksicht der Subjektivität des Kindes. Es steht noch zu weit von der Entwicklung der Erwachsenen ab, als daß man ihm die Wissenschaften in der von Männern und für Männer erdachten Form mittheilen könnte, seine geistige Schwäche verlangt eine solche Herablassung und Anschmiegung des Lehrers, daß diese die Hauptaufgabe für den Letzteren wird. Hingegen macht es wenig Unterschied, ob der zur elementarischen Bildung benutzte Stoff der Weltkunde oder Sprache oder Religion angehört, er kann nicht anders als leicht, einfach und anschaulich gewählt sein und ist für das Kind ein unverzweigter.

Wie der Ausdruck „elementar" schon lehrt, so ist es bei diesem Unterrichte auf eine Grundlegung für zukünftigen Unterricht abgesehen. Es kommt also Alles darauf an, daß diese Unterlage eine naturgemäße und feste ist, weil sonst alle darauf gebauten Produkte naturwidrig und unsicher wären. Aus beiden Rücksichten muß sich der Elementar-Unterricht ganz vorzüglich eng an das Vorhandene anschließen. Was ist aber in einem Kinde bei dem Beginn des ersten (absichtlichen) Unterrichtes vorhanden? Wahrlich noch keine schulmäßig ausgebildeten Ideen und Geschicklichkeiten, sondern verhältnißmäßig wenige, nicht sehr scharf begränzte und unvollständig ausdrückbare Anschauungen und Erfahrungen. An diese soll nun der Lehrer anknüpfen, um allmählich die schwache, unsichere Kraft zu größeren geistigen Unternehmungen zu stärken, und für die Aufnahme der im Laufe von Jahrhunderten erworbenen und ausgebildeten Ideen der Männer geschickt zu machen. Die empfängliche, aber auch empfindliche Seele, der noch wenig ausdauernde Körper des Kindes will dabei zart behandelt sein, wenn sich nicht intellektuelle und sittliche Verkrüpplungen einstellen und die Freudigkeit der Fortschritte von vorn herein verkümmert werden soll.

Deßhalb zuerst, Was die Wahl des Stoffes betrifft, so halte man sich nicht in den von der Wissenschaft gezogenen Gränzen, sondern man wähle nach dem kindlichen Interesse und

Verständniß. Ohne auf die für andere Zwecke gegebenen Rubriken zu achten, rede man mit den Kindern über Das, was gerade ihrer Anschauung vorliegt. Mag die Unterhaltung, denn als solche erscheint der erste Unterricht, aus dem Thierreich in das Gewächsreich und sogleich wieder in die Baukunst springen, Das schadet nicht, wenn anders die Ideen-Verbindung des Augenblicks eine richtige war. Die Kohärenz der Vorstellungen braucht keine logische zu sein, wenn sie nur wirklich kohäriren und dadurch festgehalten werden. Wir lernen ja das Meiste auf diese Weise kennen, die Maus z. B. nicht neben der Ratte, sondern etwa in Verbindung mit der Speisekammer; ebenso in der Sprache und selbst in den Zahlbegriffen. Also aus allen Unterrichtsstoffen das Anschaulichste, dem Kinde nächst Liegende ist der rechte Inhalt des Elementar-Unterrichtes, freilich nicht um auf dieser sinnlichen Stufe zu bleiben, sondern um allmählich weiter entwickelt zu werden. Denn stehen-Bleiben bringt Langeweile und wird läppisch, widerstreitet auch dem Zwecke des Unterrichtes. Hieraus folgt nun, daß man den ersten Unterricht nicht an feste Rubriken binden, und wo Dies dennoch nöthig sein sollte, dieselben wenigstens höchst sparsam und nur dem wirklichen Bedürfniß entsprechend läßt. Also habe man nicht Lehrstunden für Religion, Geschichte, Geographie, sondern Religion, Geschichte, Geographie in den Lehrstunden. Ebenso mit den Fertigkeiten. Nicht Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen als Gefächer in dem Lektionsplan, sondern an jedem Tage soll gelesen, geschrieben werden, andere Fächer von minder dringendem Bedürfniß, wie Zeichnen und Singen nach kindlicher Weise nicht alle Tage, sondern so oft es die Lust und Gelegenheit mit sich bringt. Dennoch sind gerade solche dem Spiel näher liegende Uebungen früher zu beginnen als Lesen und Schreiben. Denn mit Lesen und Schreiben beginnt der strengere schulmäßige Unterricht, weil sich diese Fertigkeiten weder an die kindliche Anschauung, noch an das Kinderleben überhaupt anschließen. Im Allgemeinen muß bei kleinen Kindern der Lehrer seinen Plan beständig im Kopfe und vor Augen haben, aber äußerlich nicht zur Schau tragen, vielmehr nach den Umständen abändern. Doch ist es gut, um dem eigenen Vergessen und sich Verwirren vorzu-

beugen, sich schriftliche Unterrichts-Linien zu ziehen, und nur auf bestimmte Gründe davon abzuweichen. Dazu mag auch folgender Plan dienen.

Das dreijährige Kind in der Kleinkinderschule oder unter Leitung der Eltern spielt, aber lernt noch nicht, in dem Zusammenhange des Spiels singt es, aber der Gesang wird nicht Zweck für sich. Es schaut das Vorgezeigte an, und antwortet auf die Fragen des Lehrers, wenn es will, unterläßt es aber, wenn es nicht Lust hat. Der Lehrer spricht vor und fordert zum Nachsprechen auf, besteht aber nicht auf seiner Forderung, am wenigsten auf seinen Korrekturen. Das Beispiel der Uebrigen, der Takt bringt die Kleinen allmählich in das richtige Gleis.

Vier- bis fünfjährige Kinder sollen ebenfalls weder lesen, noch schreiben, wohl aber Striche machen, zeichnen, Verschen nachplaudern, Liedchen singen, zählen, keineswegs aber die Zahlenreihe bis hundert oder tausend hersagen. Von unmittelbaren Anschauungen kann schon zu mittelbaren übergegangen werden, doch darf nur das Allergewöhnlichste schon aus dem Gedächtniß entnommen werden. Antworten auf angemessene Fragen kann man nun schon mit einer gewissen Beharrlichkeit, doch immer ohne Strenge verlangen. Bilder können betrachtet und besprochen werden, vor Allem aber sind kleine Erzählungen an ihrem Platze. Diese werden öfter vorerzählt und stückweise wieder erzählt, denn das zusammenhängende selbst-Erzählen strengt die Kinder noch allzu sehr an. Das Nacherzählen und Nachsprechen ist zugleich ein vollkommen ausreichender Sprachunterricht für die Kleinen. Hier ist auch der Anfangspunkt des Religions-Unterrichtes, denn kleine biblische Geschichtchen bilden die vorzüglichste sittliche und religiöse Anschauung. Daneben kommen schon kleine Gebetchen und ehrfurchtsvolle Betrachtung einiger Theile des Gottesdienstes vor, nur nicht bis zur Ueberfüllung und zum Ueberdruß.

Nun erst etwa im 6. Lebensjahre beginnt die Schule mit: Anschauungs-Unterricht, Lesen und Schreiben und etwas Rechnen. Die Religion braucht sich von dem Anschauungs-Unterricht noch nicht zu trennen, das Zeichnen nicht von dem Schreiben. Nur allmählich treten immer mehr Lehrgegenstände als selbständig hinzu,

bis sich der ganze Kreis von Schulwissenschaften und Fertigkeiten entfaltet hat. Fremde Sprachen insbesondere sollten nicht eintreten, bevor die Muttersprache zu festerer Entwicklung gekommen ist, Geschichte, soweit sie nicht aus bloßen Lehrerzählungen besteht, liegt über der kindlichen Sphäre. Denn die Kenntniß der Gegenwart ist ja noch nicht sicher und vollständig. Die Vergangenheit ist kein Gegenstand kindlichen Denkens.

Welches ist aber die rechte Unterrichtsform für diesen elementarischen Stoff? Keine der reinen und konsequenten Formen, wie dieselben Th. II. §. 22. erscheinen, sondern eine durchaus gemischte, der gewöhnlichen Unterredung nahe kommende. Vortragend kann dieselbe nur selten, nur in kurzen Sätzen und mit häufigen Unterbrechungen sein. Am anhaltendsten läßt sich der Vortrag anwenden bei dem Erzählen. Doch ist es ein Irrthum, ein Kind könne eine nur einigermaßen lange Erzählung ohne Zwischenfragen, Pausen und Wiederholungen auffassen, wieviel weniger wiedergeben. Häufiger tritt die vorzeigende Form ein mit ihren Modifikationen, dem Vormachen und Vorsprechen. Ja das Nachsprechen ist eine der wenigen Aufgaben, die man einem Kinde mit Erfolg zumuthen darf. Aber auch das Vorzeigen darf sich nur auf kurze Absätze erstrecken, immer nur Wenig auf einmal geben, und der Lehrer muß auf der Stelle nachahmen, nachsprechen oder beschreiben lassen, je nach der Beschaffenheit der Anschauung. Für kleine Kinder ist oft ein Wort, für etwas größere ein Satz Material genug zum Nachsprechen und Behalten, ein Strich zum Nachbilden, ein Ton zum Nachsingen. Kommt das taktmäßige Sprechen oder Schreiben hinzu, so ist dies dem Behalten, folglich auch Nachahmen desto günstiger. In Schulen gleichaltriger Kinder sollte deßhalb dieses Unterrichtsmittel niemals fehlen. Nur vergesse man nicht jeden vorgesprochenen Satz sorgfältig zu formuliren und den Takt selbst zu erleichtern. Bei allen Unterrichtsformen hat also der Lehrer seinen Stoff in kleine Portionen zu zerlegen. Bei der fragenden ergibt sich diese Zerlegung fast von selbst, weßhalb manche Lehrer dieser Form auch einen allgemeinen Vorzug in dem Elementarunterrichte einräumen möchten. Jedoch ist Dies ohne Grund, sofern man anders die übrigen Formen geschickt hand-

habt. Es gibt ebenso gut überfüllte und der Quantität nach zu schwierige Fragen, als Vorträge und Vorzeigungen. Sollen die Fragen der kindlichen Fassungskraft angemessen sein, so müssen dieselben den größesten Theil der Schwierigkeit für die Antwort schon wegräumen und dem Kinde nur eine leichte Erinnerung oder ein einfaches Urtheil zumuthen. Mithin müssen dieselben dem Inhalte nach dem Anschauungskreise der Kleinen entnommen sein und der sprachlichen Gestaltung nach Wörter und Sätze enthalten, welche dem Kinde ohnedies geläufig, also auch vollkommen verständlich sind. Alles Schwerere muß vortragend und vorsprechend gelehrt werden. Jedenfalls müssen die Antworten wie alle Thätigkeiten sehr junger Schüler durchaus rasch erfolgen. Tritt Zögerung ein, so ist der rechte Takt schon verloren. Das Kind kann und will noch nicht nachsinnen, und Ermahnungen dazu helfen Nichts. Wenn nun gar das Fragen darin besteht, daß man auf ein bestimmtes, vielleicht dem Kinde gar nicht bekanntes Wort Jagd macht, wenn man von den Kindern weit reichende Erinnerungen verlangt, so kann man überzeugt sein, daß die Aufmerksamkeit bald sinken wird. Aehnlich verhält es sich mit den noch übrigen Unterrichtsformen, welche seltener, immer aber nur auf kurze Zeit und zwischen die ersteren eingeschoben angewandt werden dürfen. Kleine Aufgaben mögen wohl vorkommen, allein sie müssen schnell wieder mit Fragen und Anschauungen wechseln. Auch die Wiederholungen der einprägenden Form dürfen nicht zu lange andauern; führen einige kräftige Versuche nicht zum Ziele, so muß das Gelingen lieber noch ausgesetzt bleiben. Wer die Kinder Stunden lang memoriren läßt, hat, wenn es auch zuletzt gelingt, einen pädagogischen Mißgriff gemacht. Es war ja keine Gefahr im Verzuge. Nur der selbständige Unterricht durch Bücher und wechselseitige Lehre fällt auf der Elementarstufe noch ganz weg. Keineswegs verschone man aber die Kinder mit eigner Untersuchung. Man lasse dieselben selbständig das Anschauliche betrachten und sich dann Rechenschaft über Das, was sie wahrgenommen haben, ablegen. Nach allen Diesem wird also die Form des Elementarunterrichts: ein rasch wechselndes Spiel von Frage und Antwort, Vormachen und Nachmachen, Aufgabe und Lösung, Einprägen und

Wiederholen sein und zwischen Dies alles geeignete Pausen und Ermunterungen treten lassen, ein geistiger Mikrokosmus. Wenn aber Raschheit in der Bewegung gefordert wird, so ist damit nicht Raschheit des Fortschreitens gemeint. Das Kind macht kleine Schritte, läuft auf kleinem Raume oft in derselben Bahn vielmal. Einer solchen Mannigfaltigkeit wie der Erwachsene, der das einmal Gesehene nicht zum zweiten Male sehen mag, weil er es sich nun genügend eingeprägt zu haben meint, bedarf es nicht. Die kleinen Einschnitte und Abschnitte genügen den Kindern, wie man an ihren Spielen sieht, und gern lassen sie sich auf Wiederholung ein, wenn dieselbe nur durch irgend eine Ermunterung oder Zuthat ihnen erfreulich gemacht wird. Um so mehr, als das sichrere Gelingen, die größere Geläufigkeit in Wissen und Können an sich schon Freude macht. Der Lehrer kann also ohne Schwierigkeit die Grundlagen des Unterrichtes so fest legen, daß dieselben im Gedächtnisse oder in der Fertigkeit unverwüstliche Dauer erhalten. Nur dann würde ihm Dies nicht gelingen, wenn er seiner eignen Ungeduld nachgebend in's Weite und Zerstreute ausschreiten wollte. Verwöhnte Kinder machen freilich bisweilen mit ihrer Flatterhaftigkeit und Begierde nach Abwechslung zu schaffen, aber die bessere Natur siegt, so oft der Lehrer sie mit Mäßigung zu dem elementaren Uebungsfelde zurückführt. Allein es will auch geprüft sein, ob die Kinder nicht wirklich höhere Reife besitzen, als der Lehrer ihrem Alter nach voraussetzt. Dann darf er nicht einengen, Was die Natur bereits ausgedehnt hat. Und in vielen Stücken überraschen die Kinder den Lehrer durch ihren natürlichen, noch unverwöhnten Scharfsinn.

Wenn es schon im Allgemeinen Regel ist, daß der Lehrer die Ursache mangelhafter Leistungen der Schüler zuerst in sich selbst suchen, also einen besseren Unterrichtsweg versuchen soll, so gilt Dies ganz besonders im Elementar-Unterrichte. Erfolgt keine oder eine schiefe Antwort, so frage man sofort anders, forme die Frage wenigstens um, indem man voraussetzt, die Schüler hätten nicht richtig verstanden. Besonders erwäge man, ob es denn dem Kinde möglich ist, aus den gegebenen Prämissen das Verlangte zu schaffen, ob nicht übertriebene Voraussetzungen darunter vorkommen. In

gewissem Sinne kann man sagen: Was nicht in der Anschauung ist, das ist für das Kind nicht in der Welt. Die den Erwachsenen geläufigen Abstraktionen und Folgerungen, selbst die sprachlichen Bilder existiren für den Anfänger in der Begriffsbildung noch nicht. Man glaubt nicht, welche Schwierigkeiten eine Jahrtausende lang fortgebildete Sprache in diesen Punkten entgegensetzt. Deßhalb kann die elementarische Unterrichtsform nicht genug nach Klarheit und Leichtigkeit streben. Fast Alles muß in einfachen Sätzen, und in anschaulichen Begriffen mitgetheilt werden. Statt der Zurückverweisungen hat man Wiederholungen, statt der figürlichen Redensarten eigentliche, statt der Zusammenfassungen Einzelheiten zu setzen. Weitläuftigkeit darf nicht gescheut werden, denn das Kind will Alles, auch das Kleine erfahren, und die Zeit drängt nicht. Deßhalb gefallen die biblischen Erzählungen so allgemein, weil sie ausführlich, also kindlich darstellen. Nur gehe dies Streben nicht in Spitzfindigkeit oder Zerstücklung über. Spitzfindig wird der Unterricht, wenn man der kindlichen Auffassung Unterscheidungen zumuthet, die sich erst dem männlichen Scharfsinne darbieten oder wenigstens erheblich erscheinen. Was dem Kinde erheblich sein soll, muß der erste Augenschein, nicht die Untersuchung mit Mikroskop und Lanzette bieten. Auch darin wird sich oft an den Kindern versündigt, daß man ihnen für dieselbe Vorstellung mehrere Zeichen, also auch Namen zugleich aufdringen will. Das falsche Streben nach Gelehrsamkeit will keine Notiz zurücklassen. Und doch ist die einfache Bezeichnung zur Mittheilung genug, jede Zuthat verwirrt. Das Kind soll kein Synonymiker sein, soll nicht zwei Sprachen reden, sondern mittels seiner Muttersprache sich erst die Sachen aneignen.

Was aber immer das Kind leistet, so verwerfe man seine Leistung nicht barsch, sondern suche darauf einzugehen und dieselbe zu etwas Richtigem zu entwickeln. Bei älteren Schülern muß man oft aus Mangel an Zeit oder aus disziplinarischen Rücksichten kurz verwerfen und neue Leistungen verlangen, für das schwache Kind bei seinen ersten Versuchen wäre Dies allzu entmuthigend. Guter Wille ist bei Kindern des in Rede stehenden Alters durchweg vorauszusetzen, nur entsprechen Kräfte und Beharrlichkeit

demselben nicht immer. Was aber der gute Wille bietet, muß angenommen und mit Schonung weiter behandelt werden. So die falschen Antworten. Es läßt sich meistens finden, durch welche irrigen Voraussetzungen ein Kind dazu gekommen ist. Diese hat also der Lehrer wegzuräumen, und dann den Lauf von neuem zu beginnen. Auslachen oder auslachen-Lassen ist unter allen Umständen ein pädagogischer Mißgriff. Besser ganz still über einen Irrthum, dessen Quellen man nicht aufdecken kann, hinweggehen, und das etwaige Gelächter der Mitschüler niederdrücken.

Daneben ist auch noch die äußerliche Form des Elementar-Unterrichts von großer Wichtigkeit. Die Kinder können noch nicht lange in einem Zustande, am wenigsten in dem angestrengten der Aufmerksamkeit verharren. Sie besitzen noch nicht Interesse genug an dem Unterrichte, um die auf andere Schüler gerichtete Thätigkeit des Lehrers auch auf sich zu beziehen, und für sich nutzbar zu machen. Darum muß der Lehrer ihrer Aufmerksamkeit künstlich zu Hülfe kommen. Vor Allem geschieht Dies durch Lebendigkeit seines ganzen Treibens, er muß ihnen nahe kommen, sie in's Auge fassen, beim Namen anreden, die beginnende Unaufmerksamkeit durch Ansprache abschneiden. Der Unterricht soll, soviel als thunlich, Alle unausgesetzt anregen, also die Aufgaben ohne Noth nicht an Einzele richten, wenn gleich nur ein Einzeler die Erlaubniß zum Antworten oder Ausführen des Auftrages erhält. Es muß durch Ordnung Stille erhalten werden, aber nicht Schläfrigkeit. Sobald die Kinder matt zu werden scheinen, muß ein neuer, oft ein körperlicher Reiz hinzutreten. Man läßt z. B. die Klasse nach Kommando aufstehen, sich wieder setzen, zeigen, deuten u. s. w., damit nur die Kinder bei den Gedanken des Lehrers, nicht bei ihren eignen bleiben. Sprechen im Chor, spielende oder wetteifernde Wiederholung, Thätigkeit im Takte sind alles Mittel, einen Kinderkreis vor Verdumpfung zu sichern. Dagegen ist die ordnungslose Lebendigkeit Einzeler gerade ein Hinderniß für die allgemeine Aufmerksamkeit. Die Disziplin darf also in der Schule der jüngsten Kinder nicht fehlen; sie fließt aber mit dem Unterrichte so sehr in einander, daß das Lernen und Sein der Kinder eins wird.

[1] Man analysire nur scheinbar ganz leichte Sätze, wie z. B. „Die Furcht des Herrn ist des Weisheit Anfang“, oder: „Die Jugend ist der Frühling des Lebens“, oder: „Mit Gott für König und Vaterland“, und man wird finden, daß einem sechsjährigen Kinde fast kein einziger Ausdruck darin verständlich ist. Vollends die sprachlichen Beziehungen, der Gebrauch der Formwörter sind Kindern, zumal aus dem Volke, ganz unbekannt oder ungeläufig. „Es, welches, dies, manches, darin, hierauf“ und ähnliche Wörter sind den Kleinen oft ebenso viele Räthsel.

§. 57. Die Methode des Unterrichts in Fertigkeiten.

Fertigkeit ist die Beschaffenheit einer Kraft, ohne Zögerung und mit verhältnißmäßig geringer Anstrengung gewissen Vorstellungen gemäß thätig zu sein (ihnen Ausdruck zu verleihen); oder die geläufige äußerliche Ausführung innerer Thätigkeiten. Sie nimmt körperliche Organe in Anspruch und wird nicht anders als durch Uebung erlangt. Sie ist mithin ein Wachsthum der Kraft, aber nur bezüglich der Leichtigkeit in der Ausführung, und das Gedächtniß ist insofern dabei mitbetheiligt, als es durch das Festhalten der einmal dagewesenen Thätigkeit dieselbe für die folgenden Male erleichtert. Nun strebt aller Unterricht in gewissem Grade nach Fertigkeit hin; (gibt es doch sogar eine Fertigkeit im Denken). Allein vorzugsweise reden wir doch von Fertigkeiten bei solchen Aufgaben, wo die äußerliche, also körperliche Ausführung mehr in Betracht kommt, als die Qualität der zu Grunde liegenden Vorstellungen. Dahin gehören Sprechen, Lesen, Schreiben, Zeichnen, Musik, Turnen u. s. w., sofern es sich um Raschheit und Exaktheit der Ausführung von Anderen erfundener Stoffe handelt. Es ist leicht einzusehen, daß der Unterricht in diesen Fertigkeiten gewisse übereinstimmende Merkmale zeigt, welche ihn von dem in den Lehrzweigen des Denkens (denklichen) unterscheidet, wenn wir gleich durchaus nicht zugeben, daß die genannten Fertigkeiten *mechanische*, also das Denken ganz ausschließende seien. Allerdings können die Fertigkeiten mit einem Minimum geistiger Mitwirkung erworben werden. Ist Dies jedoch durch den Unterricht verschuldet, so ist dieser kein rationeller und methodischer, sondern ein die Harmonie der Kräfte beeinträchtigender, einseitiger gewesen.

Aber Das freilich müssen wir als erstes Merkmal des Unterrichtes in Fertigkeiten festsetzen: daß die Praxis der Theorie vorausgehe, daß also Nachahmung, Uebung und Wiederholung die vorherrschenden Unterrichtsmittel seien. Die Unterrichtsform ist also die einprägende (mnemonische) und von den Grundsätzen der Didaktik werden die der Treue, Leichtigkeit und Sorgfalt überwiegen. Es gehört zu den nun ziemlich überwundenen pädagogischen Irrthümern, daß man auch die Fertigkeiten den Weg durch den Verstand nehmen lassen wollte, und die Uebung in denselben durch beständiges Räsonnement unterbrach. Ganz besonders schädlich hat sich dies erkünstelte Verfahren in der Musik erwiesen. Denn nachdem die Schüler alle möglichen Regeln der Theorie im Kopfe hatten, konnten sie Nichts geläufig und exakt ausführen und wurden nur durch die vielen Nebengedanken zerstreut. Es kommt ja gar nicht darauf an, daß jede verkörperte Vorstellung in den höheren Grad des Bewußtseins eintrete, welchen wir vorzugsweise mit dem Worte Denken bezeichnen; der niedere Grad des Bewußtseins, welcher mehr mit dem Gefühle verbunden ist, aber zur Unterscheidung und Assoziation hinreicht, ist es gerade, welcher die Geläufigkeit der Aufeinanderfolge begünstigt. Erst nachdem die Fertigkeit erworben ist, mag die Urtheilskraft berichtigend dazutreten. Auch im Zeichnen und Schreiben, in der Orthographie hat sich die sophistische Rednerei über die zu erlernende Sache breit gemacht und zwischen alle reellen Fortschritte gedrängt. Statt schön zu schreiben, mußten die Kinder geometrisch konstruiren und statt richtig zu schreiben, erfuhren sie, Was Andere vom richtig-Schreiben hielten. Das Wahre an der Sache ist: daß der Lehrer die Uebungen sachgemäß anordnen und einleiten muß, damit sich ihre geistige Unterlage dem Lernenden von selbst offenbare, oder mit Wenigem erklärt werden kann. Für die Lehrer und die Verfasser der Lehrbücher ist die Theorie, nicht für die Schüler. Ueberall erst die Sache, dann das Zeichen, erst die That, dann das Bewußtsein der That, wohl aber muß die That vorbereitet sein, daß sie keine fehlerhafte sein kann. Das Bewegende in dem Unterrichte der Fertigkeiten ist der Nachahmungstrieb und der Lehrer hat also vorzumachen (aus-

nahmsweise auch vorzuzeigen) und die Schüler zur Nachahmung zu ermuntern. Nur keine selbständigen Schöpfungen, auch die kleinsten nicht, von Kindern verlangt. Die Fertigkeit muß bereits vorhanden sein, wenn sie auf eigne Ideen angewandt werden soll, sie wird aber nicht an ihnen erworben. In der Musik ist Dies auch von jeher anerkannt worden, in der Sprache dagegen und im Zeichnen hat man sich oft genug von diesem Grundsatze entfernt. Schon der Satz: „Nur eine Schwierigkeit auf einmal!" sollte abhalten, dem Kinde Zumuthungen des Denkens zu machen, wo es noch mit denen des Anschauens und Abbildens zu thun hat. Die Korrektur der Leistungen hat überall erst nachzukommen, erst muß ein Bäumchen gewachsen sein, ehe man es gerad biegen und beschneiden kann.

So wird sich denn für alle Fertigkeiten folgender Stufengang als ziemlich richtig bewähren. Der Lehrer untersuche zuerst, welches die einfachsten und leichtesten Elemente der mitzutheilenden Fertigkeit sind, nicht aber nach seinem subjektiven Urtheile, sondern nach psychologisch geprüften Erfahrungen. Von diesen Elementen theile er durch Vorzeigen oder Vormachen einzel so viele mit, als zu einer lebensvollen Verbindung nöthig sind. Natürlich muß die Aneignung jedes Elementes vor dem Hinzutreten des zweiten schon einigermaßen befestigt, durch die Vergleichung mit letzterem aber noch fester werden. Meistens reichen zwei Elemente schon zu einer oder mehreren Verbindungen hin; nur ausnahmsweise wird Mehr nöthig sein, zumal da auf den allerersten Stufen die Erfassung der den Erwachsenen geläufigen Bedeutung der Kombination noch unwesentlich, ja oft hinderlich ist. Das Produkt aus zwei Elementen zu einem gewissen Grade der Fertigkeit gebracht, gilt nun selbst wieder als ein einfaches und ist geeignet, sich mit einem dritten, neu hinzutretenden zu verbinden. So entsteht eine Fertigkeit in einem beschränkten Kreise von Elementen, ehe man die Menge der überhaupt verwendbaren Elemente erschöpft hat (Buchstaben, Zahlen, Noten &c.) Aber man hüte sich wohl, nun auf diesem betretenen Wege in der Weise fortzuschreiten, daß man immer neue Elemente hinzunimmt, ohne die Art der Verbindungen und die Qualität der neuen Elemente zu

berücksichtigen. Man muß vielmehr an angemessenen Stellen Halt machen, um theils zu wiederholen, theils die bereits vorhandenen Produkte nach anderen Richtungen zu erweitern. Ja man muß geradezu die Menge der Elemente, wenn dieselbe noch die Fassungskraft des Kindes übersteigen sollte, nach gewissen Eigenthümlichkeiten beschränken und die Fertigkeit in diesem kleinen Kreise ausbilden. Wie wenn man anfänglich die Zahlen nur bis 10 nimmt, oder nur innerhalb einer Oktave Klavier spielen läßt. Dabei ist es unvermeidlich, daß man auf mancherlei neue Begriffe stößt, welche in die Operationen mit den bekannten Elementen zu verflechten sind. Diesen widme man nicht etwa eine nachträgliche Erklärung, oder führe sie gar faktisch in den Unterricht ein, indem man dem Lernenden überläßt, sie aus dem Gebrauche kennen zu lernen, sondern man widme ihnen eine ausdrückliche Entwicklung. An einem Beispiele von besonderer Leichtigkeit lasse man dieselben zum erstenmale in das Bewußtsein der Kinder eintreten, spreche vor, lasse nachsprechen. Sodann lehre man den Begriff durch möglichst scharfen Kontrast von einem anderen unterscheiden, anfänglich mittels Nachahmung, dann mittels Selbstfindung. Nun erst nehme man den Begriff in den besonderen Gebrauch, welchen derselbe in der zu erlernenden Fertigkeit einnehmen soll. So ist es z. B. mit den grammatikalischen Begriffen Vokal, Konsonant, Sylbe, Betonung zu machen, damit sie in die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens einwirken. Alle solche eingeschobene Mittheilungen sollen auf die leichteste Art geschehen, folglich mündlich.

Den Fertigkeiten höherer Art geht immer ein gewisses Verständniß zur Seite, oder wenigstens ein Bewußtsein der Vollkommenheit oder Unvollkommenheit (z. B. musikalisches Gefühl). Dieses darf natürlich nicht zurückgedrängt, es muß vielmehr entwickelt werden. Die Entwicklung geschieht aber nicht durch voreilige Erhebung in's Bewußtsein, sondern durch allmähliche Einführung in dasselbe. Vor Allem dienen hierzu reine Muster von Seiten des Lehrers. Nichts Unvollkommenes werde zur Nachahmung gegeben, keine eigne Nachlässigkeit entschuldigt. Dann aber dient Sorgfalt im Aeußerlichen und scheinbar

Kleinen zur Entwicklung des Kunstsinnes überhaupt. Aus der Reinlichkeit und Nettigkeit erwächs't die Schönheit (Schön von schonen). Spannt man dagegen anfangs die Forderungen zu hoch, so zersplittert man nicht nur die Aufmerksamkeit, hemmt also den Fortschritt, sondern man begünstigt auch die Ausartungen des Geschmacks, die Affektation u. s. w.

Sehr wichtig ist die Erhaltung der Freude des Schülers an seinen Leistungen, verbunden jedoch mit richtiger Selbstschätzung. Der Lehrer muß den Schüler auf das Gelungene seiner Produktionen aufmerksam machen, aber zugleich auf die noch daran haftenden Mängel, so daß Lust und Strebsamkeit sich das Gleichgewicht halten. Der Fortschritt wird übrigens richtiger durch Vergleichung mit eignen früheren Leistungen erkannt, als durch Vergleichung mit denen Anderer, weil man die Anlagen der Letzteren mit in Rechnung zu bringen hätte, Was unsicher ist und zur Eitelkeit führt. Gut ist deßhalb die Aufbewahrung gewisser Proben der früheren Leistungen (Schreibhefte u. s. w).

Ferner thut Viel: der Anschluß der Uebungen an das Leben und die Natur. Wenn das Kind sieht, daß es etwas Wirkliches, im Leben Gültiges schaffen kann, so ergötzt es sich daran weit mehr, als wenn seine Fertigkeit sich nur auf unselbständige, auf Schulaufgaben erstreckt. Es lernt, um Etwas zu können und zwar desto lieber, je höher dieses Können von Anderen geschätzt wird. Darum sind willkürlich geschaffene, blos im Unterricht geltende Uebungsbeispiele nur ausnahmsweise zulässig, wenn andere fehlen oder zerstreuen würden. (Praktisches Rechnen, Volksgesang.)

So nothwendig aber unausgesetzte Uebung erscheint, so bedenklich sind jedoch unkontrolirte Uebungen. Es stellt sich so gern eine gewisse Behaglichkeit, wo nicht gar Lässigkeit ein, wodurch der Fortschritt nicht blos augenblicklich wegfällt, sondern auch für die Zukunft erschwert wird, zumal wenn Selbstgefälligkeit des Schülers, und unberufenes Lob Anderer hinzutreten. Es ist besser solche Uebungen unterbleiben ganz, als daß sie die methodischen des Lehrers verwirren. Man denke an das unendliche Wiederholen mancher Tanzmusik ohne irgend welche Vervollkommnung. Darum

aber sollte auch der Lehrer den Uebungen in einer bestimmten Fertigkeit zu irgend einer passenden Zeit soviel Raum geben, daß der Schüler dadurch jedenfalls zu einer gewissen Selbständigkeit gelangt und ohne Schaden sich selbst fortüben kann. Es ist fehlerhaft, viele Fertigkeiten neben einander zu treiben und dadurch die Erwerbung jeder einzelen zu weit hinauszuschieben. Besonders gilt dies von Fertigkeiten, welche sich in kürzerer Zeit zu einem gewissen Abschlusse bringen lassen, z. B. Lesen. Die Fertigkeiten müssen mehr als jeder andere Lehrgegenstand zu einem gewissen Abschlusse gebracht werden, weil bei ihnen weniger auf selbständige Fortbildung gerechnet werden darf. Die Fertigkeit verliert bei einem Stehenbleiben auf halbem Wege oft ihren ganzen Werth, weil sie nach dem Wegfall der Beihülfe des Lehrers wieder verloren geht. Wissenschaften kann man durch Lektüre ergänzen, Fertigkeiten nicht. Die Schule hat darum gerade den letzteren besondere Sorgfalt zu widmen. Namentlich dürfen die Hülfsmittelchen, deren man sich auf den ersten Stufen bedient hat, nicht bis ans Ende der Schulzeit fortgeschleppt werden, z. B. Hülfslinien beim Schreiben, Handleiter beim Klavierspiel. Der Schüler muß von seiner Kunst im Leben sofort freien Gebrauch machen können.

Zu der vollkommnen Beschaffenheit der Fertigkeit gehört nicht nur die möglichste Schnelligkeit bei der möglichst guten Ausführung, sondern auch eine gewisse Abhärtung gegen Störungen. Da nämlich bei der Anwendung nicht immer die vollständigen Bedingungen des Gelingens gegeben sind, so darf der Lehrer seine Vorbereitung auf das Leben nicht auf die günstigsten Fälle beschränken, sondern muß auch die ungünstigen in gewissem Grade vorsehen. Sonst ist die Fertigkeit für die Schule erworben, nicht für das Leben. Deßhalb müssen die anfänglichen Hülfeleistungen allmählich wegbleiben, die Zeit muß kürzer, die Werkzeuge mangelhaft gegeben werden und gleichwohl bleibt die Forderung einer verhältnißmäßigen Vollkommenheit der Leistung bestehen.

§. 58. Die Lehrkurse.

Bei gereiften Schülern reicht es hin, den Stoff eines Unterrichtszweiges in einer logischen oder sonst schicklichen Ordnung mitzutheilen, ohne den Stufengang vom Leichteren zum Schwereren zu berücksichtigen. Selbst wenn man das Letztere für nothwendig erachtete, würde man doch dieselbe Sache nicht mehr als einmal lehrend besprechen. Höchstens könnte eine übersichtliche Repetition den Schlußstein des ganzen Verfahrens bilden.

Kindern gegenüber reicht dies Verfahren nicht aus. Es ist vielmehr nöthig, daß das nämliche Unterrichtsfeld mehrmals durchwandert werde, aber mit jedesmal veränderter Aufgabe. Man wählt anfangs nur wenige, aber die wichtigsten Haltpunkte aus. Dann füllt man bei einem zweiten Gange die Lücken aus, schattirt die vorhandenen Umrisse. Endlich schafft man bei einem dritten Gange Zusammenhang und Ordnung, sucht Beziehungen nach verschiedenen Seiten und nähert sich dadurch allmählich der wissenschaftlichen Form, welche keinen anderen Bestimmungsgrund gelten läßt, als den des geistigen Zusammenhangs. Es können in einzelen Fächern mehr als 3 solcher koncentrischen Kursus gebildet werden, in der Regel werden aber 3 genügen, welche wir deshalb als normal annehmen, indem wir weitere Einschnitte als Unterabtheilungen behandeln.

Der erste (elementarische, Anschauungs-) Kursus hat zum vorzüglichsten Merkmal die Auswahl des Stoffs nach dem persönlichen Bedürfniß des Schülers. Durch objektive Rücksichten ist der Lehrer noch wenig gebunden, Alles kommt auf die Angemessenheit zu den Kräften des Lernenden und den Grad des Interesses an, welcher durch das Dargebotene erregt wird. Bewegt sich der Gegenstand im Kreise sinnlicher oder moralischer Anschauungen, so müssen vor Allem wirkliche Anschauungen oder als Stellvertreter Bilder, Beschreibungen, Beispiele zur Stelle geschafft werden. Dies sind die Kerne, um die sich das künftige Wissen kristallisiren soll. Sie sind also mit der möglichsten Sorgfalt auszuwählen und mit allen Mitteln zu befestigen. Die Menge darf niemals so groß

werden, daß sie das Behalten gefährdete. Denn wir wissen ja zuverlässig, daß der Unterricht mit diesem Kursus nicht abschließen wird. Was also hierbei ausgelassen wird, ist nur einstweilen zurückgestellt, nicht vernachlässigt. Ordnung wird der Lehrer auch selbst in diesen fragmentarischen Mittheilungen halten, aber eine dem jugendlichen Bedürfniß angemessene, keineswegs eine chronologische oder systematische. Es entsteht hieraus eine Art Mikrokosmus, ein scheinbar abgerundetes Kinder-Wissen, weil man sich um die Lücken im Vergleich mit der Wissenschaft nicht kümmert. So geschieht das Rechnen in dem beschränkten Zahlenkreise von 1 bis 10 oder 12. In der Musik läßt man nur Noten von einerlei Zeitverhalt gelten; in fremden Sprachen genügt ein kleiner Wörterkreis, die feineren Sprachregeln bleiben unberührt. Die Naturgeschichte bietet nur die Hausthiere, die täglich vorkommenden Pflanzen u. s. w. vor, die Geographie hat es mit der Heimath zu thun um daran die Maaßstäbe für die Fremde zu gewinnen. Die Geschichte tritt in kleinen Geschichtchen auf, die Religion nicht minder in biblischen Erzählungen und sittlichen Beispielen. Was die Form betrifft, so ist der Anschauungskursus vorherrschend ein **mündlicher**. Weder Lehrer noch Schüler bedienen sich der Schrift. Das Rechnen kennt noch keine Ziffern, die Sprache noch keine Stylübung. Das Lesen besteht in mündlicher Vorübung (Kopflautiren), mindestens sind die Buchstaben ein Gegenstand der Anschauung, nicht ein Mittel Gedanken darzustellen. Beim Erzählen und Beschreiben bedient sich der Lehrer keines Buches, sondern des freien Vortrags, den er mit Fragen durchwebt und durch Wiederholung und Einhelfen zum Eigenthum des Schülers macht.

Der **zweite** Normal-Kursus kann als der der **Gruppirung** bezeichnet werden. Statt der Einzelheiten des ersten Kursus gibt er Verbindungen der unterrichtlichen Vorstellungen wie die Natur, mitunter auch die Tradition es bietet. Die Individuen werden zu Gattungen und Familien. Es füllen sich also die gelassenen Lücken allmählich aus, doch nicht vollständig und nicht in der systematischen Ordnung, welche sich die Männer der Wissenschaft erschaffen haben; nur Annäherung an dieselbe findet statt. Das Ziel ist vor Allem exaktes Verständniß und sichre Einprägung;

es werden also Umwege nicht gescheut, Sparsamkeit verhütet Verwirrung und Ueberfüllung. Das Rechnen bewegt sich jetzt in dem mittelbar anschaulichen Kreise der Zahlen von **10** bis **1000**. Die einfachen Operationen gehen in zusammengesetzte über, aber die Abkürzungen und Rechnungsvortheile gelten noch nicht, weil sie das Verständniß hindern. Die Ziffern werden in Gebrauch genommen, aber noch nicht vorherrschend, das Kopfrechnen geht immer voraus. Das Lesen strebt nach Verständniß, das Schreiben nach Deutlichkeit und Genauigkeit, die Musik nach Fertigkeit. In der Geometrie, welche mit Kenntniß der Formen begonnen hatte, herrscht nun die Konstruktion ohne strengen Beweis. Die Muttersprache ist an der Stufe der Korrektheit angelangt; für die Orthographie gebraucht man Diktate, für den Styl stylistische Nachahmungen, für die Grammatik Regeln. Die Geographie bietet Landkarten und deren Erklärung und erläutert durch Repräsentanten alle ihre wichtigen Beziehungen. Aehnlich die Naturkunde, welche an die im ersten Kursus gegebenen Anschauungen anknüpft, Verwandtes dazu stellt und dadurch Gesammtbilder verschafft. Sammlungen werden begonnen um die Anschauungen vergleichend zu befestigen und den Eifer zu erhalten. Auch die Geschichte gruppirt ihre Erzählungen zu Biographien und Charakterbildern ganzer Völker und Zeiten. Der Religions-Unterricht vervollständigt die biblische Geschichte, erklärt und prägt Bibelstellen ein, auch Liederverse, prägnante Stellen kurzer Katechismen, sammelt also Material zu künftiger tieferer Auffassung.

Der dritte Kursus will den Unterricht zum Abschlusse bringen. Deßhalb vollendet er, Was in der Schule überhaupt vollendbar ist z. B. Schreiben, Lesen, Orthographie. Anderes nähert er dem Leben durch Anwendung z. B. Rechnen, Styl, Geometrie. Oder er strebt nach Fertigkeit, so daß selbständige Weiterbildung möglich ist, z. B. in fremden Sprachen, Musik, Zeichnen Endlich sucht er sich der Wissenschaft zu nähern, so daß demnächst eine striktere Einweihung in dieselbe möglich ist z. B. in Geschichte, Geometrie, Grammatik. Da er jedenfalls auf den künftigen Beruf schon einige Rücksicht zu nehmen hat, so findet

sich in den Richtungen dieses Kursus mehr Abweichung als in den früheren.

Die beiden höheren Kurse werden in Schulen von geringer Unterrichtszeit (Volksschulen) zusammengezogen werden müssen, während der Elementar-Kursus allenthalben seine Ausdehnung behält. Nur da wo der Anfang des Unterrichts in spätere Jahre verschoben worden ist, so daß eine größere geistige Reife vorhanden ist, muß auch der Anschauungskursus eine entsprechende Verkürzung erleiden. Es würde sonst nicht blos Zeit, sondern auch Freudigkeit verloren.

§. 59. Der Anschauungs-Unterricht.

Die erste Aufgabe des positiven Unterrichtes kann keine andere sein, als an die zufällig oder wenigstens ungeordnet und unvollständig gewonnenen Vorstellungen des Kindes anknüpfend, sie zu ergänzen, zu berichtigen, zu bereichern, zu ordnen, ihr Bewußtsein zu steigern, ohne an ihrer Art Etwas zu ändern. Der Lese-Unterricht bringt neue Zeichen für die Vorstellungen, und bedarf nicht wenig Zeit, bis er diese Zeichen zum Gebrauche für Mittheilung geläufig macht, er kann also nicht die nächste Anknüpfung an die natürlichen Entwicklungen in dem Kinde sein, vielmehr müssen die nämlichen Zeichen, also die mündliche Sprache, die ersten geordneten Mittheilungen an das Kind vermitteln, und mit den Vorstellungen zugleich sich bereichern und ausbilden. Man hat diesen Unterricht deßhalb auch Denk- und Sprechübungen genannt, und ihn nach Kategorien des Denkens und Sprechens zu ordnen versucht. Dies veranlaßt aber einen Sprung in der Entwicklung, welcher sich schwerlich rechtfertigen lassen dürfte [1]. Die Sache ist es noch, welche sich dem Bewußtsein des Kindes aufdringt, nicht das Zeichen. Dies wird zwar auch wohl aufgefaßt und angeeignet, aber nur als Mittel zum Zweck, nicht als Gegenstand der Betrachtung. Auch ist die wirkliche Anschauung, die Erfahrung noch allzu nothwendige Bedingung des Denkens bei dem Kinde auf dieser Stufe, als daß nach einem anderen Eintheilungsgrunde der zu behandelnden Vorstellungen gefragt werden

dürfte, als dem der Nähe und Anschaulichkeit. Bei einem solchen Eintheilungsgrunde ist freilich den lokalen Verhältnissen und dem persönlichen Ermessen des Lehrers Vieles anheim gegeben. Was an dem einen Orte anschaulich ist, wird es an einem anderen nicht sein, und Was der eine Lehrer anschaulich zu machen versteht, das wird in den Händen des anderen konfus werden. Es wird also von dem Lehrer eine gewisse selbständige Bildung für den Anschauungs-Unterricht in Anspruch genommen. Der Anschauungs-Unterricht zeigt drei innerliche Stufen: Anschauungen zur Stelle zu schaffen, dieselben durch Benennungen zu Vorstellungen zu erheben und diese Vorstellungen zu Begriffen auszubilden. Der Anschauungs-Unterricht bespricht zunächst nur solche Gegenstände, welche wirklich in dem Moment des Unterrichtes von dem Kinde angeschaut werden können, er gibt den Sachen Namen, und läßt zu dem Namen die Sache suchen (unmittelbare Anschauung). Allein dies würde ein höchst beschränktes Feld sein, und die Beschäftigung darauf würde der Vielseitigkeit des Geistes wenig entsprechen. Das Kind muß vielmehr urtheilend und sich erinnernd anschauen (mittelbare Anschauung). Es muß die einfachsten Beziehungen zwischen den Gegenständen kennen lernen, des Theils zum Ganzen, der Einheit zur Mehrheit, der Gleichheit und Ungleichheit, der Aehnlichkeit, der Zahl. Zu diesem Zweck reicht das unmittelbar anschauliche Material meistens nicht aus, es muß aus dem Gedächtniß Manches herbeigeholt werden. Natürlich aber darf man an diese mittelbaren Anschauungen anfangs keine hohen Ansprüche machen. Viel voraussetzen ist der Grundfehler des Anschauungs- oder vielmehr alles Elementar-Unterrichtes. Je mehr man von den unmittelbaren Anschauungen zu den mittelbaren und entfernteren übergeht, desto vielseitiger werden aber auch die Beziehungen auf einander durch Denken und Sprechen werden. Nicht mehr blos Größe, Gestalt, Farbe, Zusammengehörigkeit, Menge, Aehnlichkeit, sondern auch Ursprung, Folge, Ursache, Wirkung, Gebrauch, Nutzen, Schaden, zuletzt auch sittliche Bedeutung der angeschauten Dinge kommt zur Sprache, und natürlich treten damit allmählich alle Sprachformen in den Kreis einer solchen unterrichtlichen Besprechung ein. Aus dem Individuum wird die

Gattung, aus dem Konkreten das Abstrakte, aus dem Abstrakten das Abstraktere entwickelt, dergestalt daß durch diesen Unterricht das Kind allmählich für den geschiedenen Unterricht, welcher sich nach den in den Gegenständen begründeten logischen Verhältnissen richtet, fähig gemacht wird. Gerade dadurch, daß bei dem Anschauungs-Unterrichte keine festen Kategorien die Wahl und Aufeinanderfolge leiten, weil er so vorzugsweise individuell ist, kann er dem formalen Zwecke am besten dienen; er wird eine Geistes-Gymnastik, wozu der Stoff nicht durch die Schule, sondern durch die Natur gegeben ist. Der Lehrer besitzt in der letzten Beziehung die größeste Freiheit, sich nach dem Bedürfniß und der Lust der Kinder zu richten. Er ist weder an die künftigen Zweige, welche aus diesem Keime hervorwachsen sollen, gebunden, hat also nicht z. B. Geographisches, Technologisches zusammenzustellen, noch auch legt ihm das Bedürfniß der Vollständigkeit ein Gesetz auf. Er hat ja für alles Vorkommende mindestens einen ergänzenden Kursus hinter sich. Nur Repräsentanten alles Anschaulichen hat er zu wählen, damit diese den Maaßstab und Anlehnungspunkt für das künftig zu Lernende geben, und damit das Denken und Sprechen nach keiner Richtung ohne vorbereitende Uebung bleibe. Aus allem Diesem ergibt sich, daß der Zweck des Anschauungs-Unterrichtes unter der allgemeinen Aufgabe der Vorbereitung auf den begrifflichen Unterricht folgende einzelen Aufgaben enthält: Schärfung der Beobachtungsgabe, Erhebung alles Angeschauten in deutliches Bewußtsein, naturgemäße Entwicklung der Begriffe aus den Bildvorstellungen, Gewöhnung zum Denken über die nächsten Umgebungen, Gewinnung von Maaßstäben für das nicht-Anschauliche, Bereicherung des Vorstellungs- und Wörterkreises, Uebung im Urtheilen und Sprechen überhaupt. Dieser bedeutende Umfang des Zwecks wird die Behauptung rechtfertigen, daß neben dem Anschauungs-Unterrichte anfänglich gar kein anderer, später nur der Lese-, Schreib- und Rechen-Unterricht und die biblische Geschichte Platz finden kann. Die Anfänge aller Realkenntnisse, der Sprache und in gewissem Sinne sogar der Religion sind ja in dem Anschauungs-Unterrichte enthalten.

Die Form betreffend, so ist sie die elementare, bei kleinen

Kindern allein zulässige, welche aus allen vorhandenen Lehrformen zusammengesetzt ist. Bei den jüngsten ist Vorsprechen des Lehrers, Nachsprechen der Kleinen einzel und im Chor, vielmaliges Wiederholen die anwendbare Weise. Alles Katechisiren scheitert an dem Mangel der Vorstellungen und Redefertigkeit der Schüler. Wo noch Nichts vorhanden ist, kann auch der geschickteste Katechet Nichts abfragen. Ebenso unpassend ist die vortragende Lehrform, wenn sie auch nur in der Ausdehnung von einigen Minuten angewandt wird. Vortragen wohl, aber einen einzigen Satz, und dann sogleich examiniren und bis zur völligen Geläufigkeit einüben; daneben immer wieder vorzeigen, so daß die anfänglich allgemeine Anschauung zergliedert und im Geiste befestigt wird. Bei den Wiederholungen erweitere man die vorhandenen Vorstellungen beständig, so daß das Kind nicht blos aus dem Gedächtnisse nimmt, sondern mit dem ganzen Geiste thätig und interessirt ist. Zuletzt aber formulire man allemal das Gelernte so, daß es sich leicht im Gedächtniß bewahrt, und daß das Kind das Bewußtsein, etwas Bestimmtes gelernt zu haben, mitnimmt. Ein vages Unterreden ohne schließliches Resultat gehört nicht in die Schule. Später brauchen die Lehrformen nicht mehr so rasch zu wechseln, auch darf der Lehrer dann darauf rechnen, daß das Kind Manches selbst beobachtet hat, was ihm durch zergliedernde Fragen zum Bewußtsein gebracht werden kann. Nur setze er doch immer wieder nicht Zuviel voraus, freilich auch nicht allzu Wenig, denn wenn man mit hochtrabendem Lehrtone dem Kinde sagen will, Was es längst gesehen und benannt hat und kaum mehr beobachtet, dann sinkt die Achtung vor dem Unterrichte und mit ihm die Aufmerksamkeit und Stille. Mehr als bei anderen Unterrichtsgegenständen kann auch das Fragen der Kinder geduldet werden; nur verlasse es den Charakter der Wißbegierde nicht, arte nicht in neckisches Spiel aus. Für die Sprache gilt als Regel: Schonung der Volksmundart. Die Fehler des Kindes werden sparsam und stufenweise verbessert. Es genügt, daß der Lehrer korrekt, obwohl immer populär spricht.

Folgender nach Stufen eingetheilte Plan für den beschreibenden Anschauungs-Unterricht dürfte sich wohl als obigen Forderungen entsprechend empfehlen.

A. Beschreibender Anschauungs-Unterricht.

I. Für ganz kleine Kinder, welche noch wenig an die Ordnung einer Schule gewöhnt, und deren Erinnerungen noch sehr unsicher sind, dürfen nur kleine in sich geschlossene Anschauungen und leicht vorzeigbares, ja betastbares Material gewählt werden. Diese Anschauungen lassen sich noch weit weniger ordnen als die nachfolgenden späteren, der Lehrer muß sich absolut nach den Umständen richten. Mancher später eingereihte Gegenstand wird dadurch vorweggenommen. Allein Das schadet in einem so lebenvollen, scheinbar unregelmäßigen Unterrichte nicht. Auf jeder höheren Bildungsstaffel kann das nämliche Thema wiederholt besprochen werden, denn es bietet neue Gesichtspunkte. Darum nur folgende Themata: Scheere, Messer, Schlüssel, Geldstück (auch Merkmale für das Gehör), Knopf, Stock, Klötzchen (Repräsentant des Holzes), Stein, Ziegelstück, Blume (allgemein), Obst, Wurzel, Blätter (allgemein), Samenkorn (Getraide), Leinwand, Tuch, Band, Leder, Pelz, Horn, Seife, Talglicht, Eier, Feder u. s. w. Mit dem Eintritt in die wirkliche Schule wird ein geordneter Stufengang möglich, doch nicht nothwendig.

II. 1. Das Schulzimmer. Benennung der wirklich sichtbaren Gegenstände, der Theile, wie des Ganzen. Uebereinstimmung oder Verschiedenheit derselben nach ihren augenfälligsten Eigenschaften: Gestalt, Größe, Farbe, Stoff. Welche sind einmal, welche mehrmals vorhanden? Einzahl, Mehrzahl. Zählen bis zu zehn an Ecken, Bänken, Scheiben 2c. Man hüte sich ja, geometrische Begriffe oder solche technologische Einzelheiten herbeizuziehen, welche dem Kinde nicht in seiner Alltagssprache wiederkehren.

2. Die Lehrgeräthschaften, sowohl die in der Schule befindlichen, als auch die von den Kindern oder dem Lehrer mitgebrachten. Begriff des Mein und Dein und Einübung der besitzanzeigenden Fürwörter und des Gebrauchs des Genitivs (beide in der Volkssprache häufig verderbt). Hinleitung auf den Begriff des Eigenthums, Warnung vor Beeinträchtigung.

3. Die Schüler und der Lehrer, ihre Thätigkeit. (Uebung

des Zeitworts. Zählen der Schüler auf einer Bank, Begriff von Mehr oder Weniger.) Zusammenkommen zu einem gemeinschaftlichen Zweck. Pflicht gegen Mitschüler.

4. Der menschliche Körper, soweit er sich ohne unanständige Entblößung sehen läßt. Thätigkeiten des Menschen („jeder Mensch hat ꝛc., jeder Mensch kann ꝛc., einige Menschen haben, können ꝛc."); Alt, jung; groß, klein; stark, schwach. Fünf Sinne, Bewegung, Stimme. Das Innerliche gehört nicht zur Anschauung. Hinweisung auf Schicklichkeit, Sitte, Gesundheit.

5. Das Thier, verglichen mit dem Menschen. Hervorhebung der menschlichen Vorzüge. Man wählt ein Säugethier, welches leicht zur Stelle zu schaffen ist, etwa Hund, Katze, Eichhorn, sonst auch wohl einen Vogel. Vergleichung Glied für Glied, Thätigkeit für Thätigkeit. „Ich möchte kein Thier sein, weil ꝛc."

6. Die Nahrung. Gewöhnliche (außerordentliche weit kürzer). Woher? wozu? wie bereitet? Mißbrauch der Nahrung, zuviel, zur Unzeit, mit Unrecht. (Man hüte sich vor solchen Einzelheiten, welche Nebengedanken und Gelächter erregen, namentlich bei Zubereitung der Speisen.)

7. Die Kleidung der Kinder, der Erwachsenen, fremder Leute, verglichen mit der Bedeckung der Thiere. Woher und wie? Wäsche, Ordnung und Reinlichkeit. Reich und arm. (Das Technische bleibt weg, das Seltnere wird kurz behandelt.)

8. Die Wohnung. Wohnstube, Schlafkammer, Küche, Keller, Speicher. Wozu jedes? welche Geräthe? welche Behandlung? Licht, Heizung, Vorsorge für die Zukunft. Wer hat das Haus gebaut? Wer wird es bewohnen? Wohnungen der Thiere, der wilden Menschen. Erinnerung an das Leben biblischer Personen in der Wüste.

9. Die Familie. Vater, Mutter, Geschwister, Gesinde. Was leistet Jedes dem Andern? Arbeitsvertheilung; wechselseitige Pflege, Krankheiten. Was ist Jedes dem Andern schuldig?

10. Dienstleistungen der Thiere. Das Fuhrwerk mit Zugvieh. Das Füttern der Thiere. Die Milch. Der Stall, der Käfig. Hund als Diener des Menschen. Die Heerde auf der Weide.

Das Schlachten, Fleisch, Fett, Haut rc. Gegen Thierquälerei. Erzählungen von Thieren. Lust an der Pflege der Thiere.

II. Die Umgebung des Hauses: Hof, Scheuer, Stall, Garten. Was darin ist, und geschieht; wie es darin sein soll. Wann ist man darin thätig? Der Fleißige wird gelobt. Der Hausvater überwacht.

12. Die Stadt oder das Dorf. Zuerst Straße, Nachbarschaft, dann das Ganze. Privat=Gebäude und öffentliche. Die Gemeinde, Was ihr gehört, Was sie leistet und verlangt. Verschiedenheit der Beschäftigungen, Gewerbe, schon nach äußerlichem Ansehen. Nur wenn Jeder hilft, gedeiht das Ganze.

13. Die Beschäftigungen und Berufsarten der Menschen. „Was thut der Landmann zu jeder Jahreszeit? Welche Werkzeuge und Gehülfen braucht er? Was bringt er zu Stande?" Ebenso die Handwerker, die Kaufleute, die Jäger u. s. w. je nach der Oertlichkeit ausgewählt und ausgeführt. „Jeder Mensch muß arbeiten; einer hat den andern nöthig".

14. Der Sonntag, neben den Werktagen; seine äußerliche Erscheinung, seine Bestimmung. Gott hat die Menschen und Thiere geschaffen, gibt ihnen Nahrung; der Sonntag ist bestimmt zur Ruhe und ihn zu ehren. Rückblick auf das Vorhergehende unter 11, 12, 13; die Kirche, die Taufe, die Konfirmation und die Schule.

III. 15. Die nächste Umgebung des Wohnorts; Gärten, Aecker, Wiesen, Wege; Thätigkeit auf denselben, ihre Erscheinung in den Jahreszeiten. Grundeigenthum, Gränzsteine, Gemarkung. Feld=Diebstahl, Feldschützen, Feldgeschworne.

16. Der Wald. Wildwachsende Bäume, Sträucher, Beeren, sonst wilde Früchte, Holz zum Bauen, zum Brennen, zum Verarbeiten, Laub. Wilde Thiere, Singvögel, jagdbare Thiere, der Jäger, der Förster. Theurung des Holzes, Ersatzmittel: Torf, Braunkohlen, Steinkohlen je nach Oertlichkeit. „Sei sparsam!"

17. Umliegende Ortschaften. Vergleichung zwischen Dorf und Stadt, das Gemeinschaftliche, das Verschiedene. Wege für Fuhrwerk, für Fußgänger, Brücken, Pflaster. Entfernung, Richtung nach bekannten Punkten (noch nicht die fremde Benennung der

Himmelsgegenden). Die Nachbar-Orte helfen einander, z. B. in Feuersgefahr.

18. Berg, Thal, Ebene. Wie es sich dem Auge darstellt? wie es ist, wenn man dort ist? Was sich da findet? Besonderheiten: Hügel, Fels, Schlucht, Hohlweg, Höhle, Steinbruch, Bergwerk u. s. w.

19. Gewässer. Bach, Fluß, Quelle, Teich, See. Wie es ist, entsteht, überschritten, benutzt wird? Was sich darin findet? Welche Vortheile, welche Gefahren?

IV. 20. Thiere. Zahme und wilde, Vergleichung der Klassen, Ordnungen, Gattungen und Arten, für jede einige Repräsentanten, z. B. Katze und Hase; Taube und Rabe; Frosch und Eidechse; Hecht und Häring; Schmetterling und Ameise; Regenwurm und Schnecke. Exemplare zum Vorzeigen oder Abbildungen. Ausführlich, stufenweise immer schärfer betrachtend, hinleitend auf die allgemeinen Merkmale. Gott sorgt für alle seine Geschöpfe.

21. Pflanzen, Bäume nach ihren Veränderungen innerhalb des Jahres und ihres Lebens. Repräsentanten der Gattungen unter einander verglichen, Blätter und Holz zum Vorzeigen, kleinere Pflanzen werden ganz vorgezeigt, wo möglich so, daß jedes Kind ein Exemplar vor Augen hat. Birnbaum und Tanne; Haselnuß und Johannisbeere; Kohl und Bohne; Zwiebel und Kerbel; Weizen und Schilfrohr; Moos und Schwamm. Getraide, Kartoffel und ihr Gebrauch ausführlich. „Gott läßt die Pflanzen wachsen, der Mensch soll sie pflegen und gebrauchen".

22. Mineralien. Haben wenig augenfällige Merkmale, müssen unter einander verglichen, Gewinnung und Gebrauch hervorgehoben werden. Steine, Metalle, Salz, Kalk, Sand, Kreide, Thon, Lehm. Anwendung zum Bauen. Eisen als Stoff zu Werkzeugen. „Wie schlimm hätten wir es ohne Eisen!"

23. Der Himmel. Sonne, Mond und Sterne. Ort ihres Aufgangs und Untergangs, Himmelsgegenden. Schatten: längster, kürzester; Tageszeiten. Sonnenlicht, Dämmerung, künstliches Licht. „Schone die Augen!" Mondwechsel, Woche, Monat. Morgenstern, Abendstern. Zahllosigkeit der Sterne. „Gott hat sie geschaffen".

24. Die Witterung. Wolken, Regen, Nebel, Thau, Schnee, Reif, Eis; Gewitter, Hagel (Hinweisung auf die unpersönlichen Zeitwörter). „Wer macht das Wetter? Kann man es voraussagen? Wie wünscht Jeder das Wetter?" Verschiedenheit nach den Jahreszeiten, in den Thälern und auf den Bergen. Die Menschen sollen nicht murren.

V. 25. Die Zeit. Uhren als Zeitmesser, die Sonne als Zeitmesser. Der bürgerliche Tag von 24 Stunden, der natürliche von wechselnder Länge. Die Woche, der Monat, das Jahr in Tage aufgelös't (vorausgesetzt, daß das Kind inzwischen bis 365 zählen gelernt hat, sonst nach Jahreszeiten). Geschäfte-Vertheilung in die Zeit: Aufstehen, Schlafengehen, Essen zu rechter Zeit. „Was geschieht stündlich, wöchentlich, monatlich, jährlich?" Alter der Kinder, der Männer, der Greise. „Was war vor einem Jahre? vor zwei, drei Jahren? Vor 18 . . Jahren wurde Christus geboren".

26. Die Festtage. Ostern, Pfingsten, Weihnachten, Neujahr, Himmelfahrt u. s. w. Ihre Eigenthümlichkeiten, Feier, Vergnügen, Bedeutung (soweit sich Dies klar machen läßt). Gottesdienst ausführlicher als unter 14. Einflechtung biblischer Erzählungen.

27. Menschenwerke. Größere Gebäude näher betrachtet. Die Kirche, der Thurm, das Rathhaus. Vergleichung des Fremden mit dem Einheimischen. Die Brücke (vielleicht das Schiff), die Mühle, das Bergwerk, der Steinbruch, die Saline u. s. w., natürlich nur das wirklich Gesehene, und wo möglich mit Abbildungen. „Wenn Menschen fleißig sind, und nachdenken, so können sie Großes ausrichten". Hinterlassenschaft der Vorfahren an Gebäuden, in urbar gemachten Grundstücken, Anpflanzungen. Wir hätten Wenig, hätten unsere Vorfahren nicht gesorgt.

28. Die Obrigkeit. „Die Kinder gehorchen, die Eltern, der Lehrer befehlen. Auch die Erwachsenen müssen gehorchen, Wem?" Ortsobrigkeit, Fürst. Strafen, Gefängnisse, Hinrichtung. Lohn, Belobung, Ehrenzeichen. „Wie sorgt die Obrigkeit?" Wachen, Wegbau, Brückenbau rc. Schutz gegen Diebstahl, Betrug. Schlichtung des Streites. „Ueber alle Obrigkeit ist Gott".

29. Das Militär. Aeußeres der Soldaten, Waffen, Exerziren, Kaserne, Eintheilung, Offiziere. „Wozu sind sie da? Wer

muß Soldat werden? Wie muß der Soldat sich betragen gegen seine Vorgesetzten? gegen die Feinde?"

30. Fabriken. In Ermangelung derselben zusammengesetzte Handwerke. Tiefer gehend als 13. In Landschulen nur kurz von den Fabrikaten ausgehend. „Was wird fabrizirt? woraus? wodurch? Was besorgt Jeder? mit den Händen, mit Werkzeugen, mit Maschinen?" Bezahlung der Arbeiter, Gewinn des Fabrikherrn. „Wenn der Letztere nicht bezahlen kann, können die Ersteren nicht leben".

31. Geld. Einzele Münzsorten, der Werth einer jeden; Rechnung damit, soweit das Kind vermag. „Woraus wird Geld geprägt? Wer läßt es prägen? Wozu dient es? Es gibt falsches Geld, unkluge Leute werden leicht betrogen; schlechte Leute betrügen". Sparsamkeit, Verschwendung.

32. Maaß und Gewicht. Wirkliche Anschauung und Vergleichung. Messen, Wiegen, Schätzen. Falsches Gewicht ist dem Herrn ein Gräuel.

33. Der Handel. „Wer verkauft Waaren? Wer kauft? In den Läden, in den Häusern, auf den Märkten. Preise verschiedener Waaren (recht ausführlich). Einrichtung der Läden, der Märkte. Woher bezieht der Kaufmann die Waaren? Wie werden sie transportirt? aufbewahrt? Welchem Kaufmann kauft man am liebsten ab? Welchen meidet man".

34. Gesundheit und Krankheit. Verschiedene Krankheiten. Der Arzt, die Arznei, die Apotheke. Hausmittel, Diät. „Woher kommen die Krankheiten? Wie muß man sich verhalten? Wer kann noch besser helfen als der Arzt?"

35. Der Tod. Ende des Lebens; Ursachen. Tod in jedem Alter, Begräbniß. Sarg, Gruft, Ceremonien. Gefühle der Angehörigen. „Wohin kommt die Seele?" [2]).

Statt der wirklichen Anschauungen kann man sich auch guter Abbildungen bedienen. Es gilt dann Alles, was §. 8. von dem Vorzeigen gesagt ist.

[1] Die älteren Anleitungen unter verschiedenen Titeln, von Graßmann, Harnisch, Diesterweg, Krause, Scholz, Spieß, Zerrenner enthalten immer noch viel brauchbares Material.

[2] Es muß jedoch um Mißverständnissen vorzubeugen auf den Unterschied zwischen Anschauungs-Unterricht und Anschaulichkeit des Unterrichts aufmerksam gemacht werden. Die letztere Eigenschaft soll jeder Unterricht auch für herangewachsnere Schüler besitzen. Der Anschauungs-Unterricht dagegen ist die Brücke aus dem Kinderleben in die Schule, sein Zweck ist die sinnlichen Anschauungen der Kinder zu Vorstellungen und Begriffen zu entwickeln. Sehr brauchbar ist Wrage Denzels Entwurf des Anschauungs-Unterrichts in katechetischer Gedankenfolge ausgeführt. 6. Aufl. Altona 1853. Curtman und Sommerlad Naturgeschichtlicher Anschauungs-Unterricht. Darmstadt 1854. Geht eigentlich über die elementarische Stufe hinaus. Curtman Lesebuch für die Stufe der Anschauung. 3. Aufl. Gießen 1853. (24 kr.)

[3] Beispiele des beschreibenden Anschauungs-Unterrichtes aus Curtmans Lesebuch für die Stufe der Anschauung. 3. Aufl. Gießen 1853. (24 kr.) S. 21.:

„Mit den Augen sehen wir. Wer nicht sehen kann, ist blind. Blinde Menschen sind sehr unglücklich. Deßhalb wollen wir die Augen schonen. Wir wollen sie auch rein halten. Denn trübe Augen sind nicht schön. Freundliche Augen gefallen Jedermann. Wenn man weint, kommen Thränen aus den Augen hervor. Artige Kinder weinen nicht viel. Erwachsene Leute weinen nur bei sehr großem Schmerz". S. 27.

„Essen muß der Mensch, sonst kann er nicht leben. Der liebe Gott hat Speisen genug geschaffen, welche wir zu unsrer Nahrung brauchen können. Viele Früchte lassen sich roh essen, die meisten Speisen müssen aber erst zubereitet werden. Einige kocht man, andere werden getrocknet, noch andere eingemacht. Einige Speisen bereiten uns auch die Thiere zu z. B. den Honig, die Milch. Aber soviel Nahrung auch der liebe Gott schafft, so gibt es doch arme Leute, welche nicht satt haben. Wer überflüssig hat, sollte den Armen von seinem Ueberflusse geben. Ich könnte nicht sehen, daß ein armes Kind hungerte, wenn ich selbst Genug hätte. Ich würde ihnen Brod oder Obst oder Geld, Was ich gerade hätte, geben".

Das sind die Hauptsätze, welche man nachsprechen läßt und worüber man erläuternde Fragen thut.

B. Der historische Anschauungs-Unterricht.

Neben diesem beschreibenden Kursus läuft ein erzählender her, welcher gelegenheitlich Erläuterungen zu jenem liefert, aber auch

umgekehrt Erklärungen von ihm verlangt. Beide gehen oft in einander über. Die Erzählungen werden in der Regel prosaische sein, und von dem Lehrer frei vorgetragen oder vorgelesen. Ist jedoch die Schule im Lesen weit genug vorgerückt, so können Erzählungen, so wie auch anschauliche Beschreibungen aus dem Lesebuch entnommen und von den Kindern selbst gelesen und wiedererzählt, die poetischen selbst memorirt werden. Die Erzählungen bilden den historischen Theil des Anschauungs-Unterrichtes, nicht als müßten sie darum von zuverlässiger Wahrheit sein, sondern weil sie dem Kinde zeigen sollen, Was in der Welt vorgehen kann. Da das Kind das Unmögliche von dem Möglichen noch nicht zu sondern weiß, diese Sonderung auch nicht unnatürlicher Weise verfrüht werden soll, so hat man rücksichtlich der Fabeln, Mährchen und Wunder-Erzählungen gar keinen Anstand zu nehmen. Allein man sondere die biblischen Erzählungen sorgfältig von den blos poetischen ab, damit sich die Meinung von ihrem höheren und göttlichen Gehalt von Anfang an festsetzen kann. Ist die Zeit der Urtheils-Reife gekommen, so belehre man ausdrücklich über diesen Unterschied. Dies wehrt auch am sichersten dem Einflusse abergläubiger Erzählungen, welche das Kind von seinen sonstigen Umgebungen hört. Es ist nicht so leicht, Kindern zu erzählen, als Manche glauben. Soll die rechte pädagogische Wirkung entstehen, so muß der Stoff der Erzählung aus dem Anschauungs-Kreise des Kindes genommen sein, und werden auch der Phantasie einige Erweiterungen zugemuthet, so dürfen doch die Maaßstäbe nicht fehlen, es darf nicht Verwirrung der Begriffe entstehen. Um Dies zu verhüten, sind begleitende Abbildungen sehr erwünscht. Ebenso sorgfältig hat man sich aber vor Uebertreibung nach der andern Seite, vor läppischen, alltäglichen Begebenheiten zu hüten. Solche Erzählungen, denen man sogleich ansieht, daß sie nur gemacht sind, um eine Sittenlehre einzukleiden, welchen aller thatsächliche Gehalt, oft selbst die Haltpunkte des Namens, des Ortes und der Zeit fehlen, und auf welche weder Lehrer noch Schüler bei anderer Gelegenheit zurückzukommen Lust hat, sind wahre Abstumpfungen für die kindliche Lust am Erzählen. Die Erzählungen müssen lehrreich sein, aber nicht durch angehängte Ermahnungen und Sprüche, son-

dern durch die Thatsachen selbst. Kurze Wendungen an Gefühl und Gewissen dringen tiefer in die jugendliche Seele als ganze Predigten. Außerdem müssen die Erzählungen ausführlich, bis ins Kleine anschaulich sein. Die an den Historikern gerühmte Kürze ist in dem Anschauungs-Unterrichte ein entschiedener Fehler. Damit nun aber die Länge der Erzählungen doch das Fassungsvermögen der Kleinen nicht überschreite, so muß die Reihe der Begebenheiten und die Zahl der handelnden Personen klein und leicht zu überschauen sein, ein Bild in engem Rahmen. Die Form muß durchaus korrekt und schön sein, der Ton darf eher an das Heitere als an das Trübe streifen. Solcher Erzählungen finden sich zur Zeit noch wenige in Büchern, der Lehrer hat also achtsam zu wählen. Der Inhalt kann aus dem ganzen Gebiete der Moral und Klugheit, überhaupt aus der wahren menschlichen Thätigkeit geschöpft sein, und läßt sich deßhalb nicht wohl rubriziren. Folgende Formen sind die üblichsten.

1. Aesopische Fabeln, jedoch etwas weitläuftiger als in dem griechischen Texte und ohne die ausdrückliche Anwendung desselben. Diese kann dem Lehrer nach Bedürfniß überlassen bleiben, um so mehr, da in einer Erzählung mehr als eine einzige Lehre zu liegen pflegt. Die Eigenthümlichkeit der handelnden Thiere muß zur Anschauung gebracht werden. Fabeln, welche sich blos um Worte, welche den Thieren in den Mund gelegt werden, herumdrehen, passen nicht für Kinder, ebenso wenig diejenigen, welche auf unbekannte Lebensverhältnisse anspielen, oder wohl gar darüber spotten [1]).

2. Mährchen sind meistens mehr anziehend als nützlich, gehören darum weniger in die Schule. Die Phantasie wird leicht überspannt, das Roman-Lesen dadurch vorbereitet. Die meisten haben Liebes- und Heiraths-Geschichten zum Gegenstande, viele sprechen von Verfolgungen durch Stiefmütter, z. B. Aschenputtel; andere scheinen den Betrug zu billigen, z. B. das Lumpengesindel von Grimm; selbst die Leichtigkeit des reich-Werdens macht keinen sittlichen Eindruck, z. B. in Semeliberg. Ueberdies sind die meisten zu lang, als daß die Kinder sie genau wieder erzählen könnten, Was doch Hauptsache bei dem Gebrauche ist. Man benutze dieselben

also sparsam und sei strenger in den sprachlichen Forderungen als bei anderen Erzählungsformen. Die Auswahl treffe man im Interesse der gemüthlichen Anregung und stelle an die Poesie nicht zu geringe Anforderungen. Eigentliche Volkssagen verdienen schon wegen der vaterländischen Bildung den Vorzug. Ganze Mährchenbücher hinter einander lesen lassen ist schlimme Verwöhnung [2]).

3. Parabeln. Nur wenige sind Kindern so verständlich, daß dieselben Bild und Gegenbild zugleich erfassen; doch schadet Dies nicht, wenn das Bild selbst anziehend genug ist; man kann die Bedeutung später finden lassen. Dies gilt auch von den biblischen Gleichnissen [3]).

4. Mythische Erzählungen und Legenden. In beiden Gattungen kommen meistens übernatürliche Einwirkungen vor, welche für die Ersteren von allen Christen, für die Letzteren wenigstens von den Protestanten als erdichtet verworfen werden. Bei ungeschickter Behandlung kann durch Vermengung der durch die christliche Offenbarung mitgetheilten Wunder mit diesen eine Beeinträchtigung des religiösen Glaubens erfolgen. Hält man sie dagegen gehörig auseinander, wendet man die poetische Seite hervor, so wird jene Gefahr beseitigt. Wegen ihres poetischen Gehaltes sprechen sie vorzugsweise das Gemüth an. Der Leichtgläubigkeit rücksichtlich moderner übernatürlichen Begebenheiten wird durch Uebung in der wirklichen Anschauung begegnet [4]).

5. Anekdoten. Kleine Erzählungen aus dem wirklichen Leben, auch wohl zur Charakteristik historischer Personen dienen besonders als Vorbereitung auf den ersten geschichtlichen Kursus, die Biographien. Nur hüte man sich, die witzigen Pointen, welche den Erwachsenen gefallen, als eine gedeihliche Unterhaltung für Kinder anzusehen. Entweder sie verstehen dergleichen nicht, oder sie gewöhnen sich an das Witzeln. Am nützlichsten sind die hausbackenen Anekdoten, welche eine moralische oder Klugheitslehre veranschaulichen. Gerade solche Familienerzählungen, Dorf-Traditionen rc. üben einen bedeutenden moralischen Einfluß.

6. Lehr-Erzählungen. So lange wirkliche Thatsachen den nämlichen Zweck erreichen, wird man der Erzählung derselben wohl den Vorzug vor den fingirten geben, theils weil die Nachahmung

der Wahrheit doch leicht mangelhaft bleibt, theils weil man auf die historischen Begebenheiten von selbst wieder zurückkommt, während die erdichteten nur durch besonders vollendete Form zu allgemeiner und dauernder Bekanntschaft gelangen. Ihre gewöhnlichen Fehler, die Gezwungenheit der Belehrung, die Fadheit, der Mangel an Handlung sind schon oben gerügt worden. Läßt sich ihnen poetische oder wenigstens ästhetische Form geben, so entgeht man diesen Fehlern [5]).

7. Historische Erzählungen. Gehen sie über das Anekdotische hinaus, so sind sie selten kurz und einfach genug für Kinder dieses Alters, bedürfen auch meist zuviel Erklärung von Zeit und Ort. Betreffen sie ganze Völker, so fehlt der Begriff dieser Vielheit von Menschen dem anschauenden Kinde noch gänzlich. Doch gibt es einzele, welche sich vortrefflich eignen und dann natürlich den Vorzug vor den erdichteten verdienen. Vor Allem gehören dazu die biblischen Geschichten, deren Auswahl unter dem Religions-Unterricht vorkommen wird, welche aber bei geschickter Behandlung auch wohl in den Anschauungs-Unterricht hineingezogen werden dürfen, freilich aber immer als bedeutsamer und heiliger hervorzuheben sind. Sicherer ist es freilich, dieselben sogleich in abgesonderten Lehrstunden zu behandeln. Ein Verzeichniß geeigneter geschichtlichen Erzählungen unter dem Artikel Geschichtsunterricht.

[1] Das beste Fabelbuch ist das von Hey, anfangs unter des Zeichners Namen: Otto Spekter, Fünfzig Fabeln für Kinder. Hamburg, 1836. 2. Aufl. Noch fünfzig Fabeln für Kinder. 1837, mit Bildern; (jedes Heft 2 fl. 6 kr.). Die poetische Darstellung eignet sich zugleich für Gedächtniß-Uebung. Von Gellert passen nur einige für Kinder dieses Alters. Eine Schulausgabe derselben, Leipzig, bei Hahn (36 kr.). Prosaisch ist der Versuch: Curtman, Geschichtchen für Kinder, 5. verm. Aufl. Gießen, 1850. (24 kr.)

[2] Ausgezeichnet sind: Grimm, Gebrüder, Kinder- und Hausmährchen. Göttingen. 3 Bde. 4. Ausg. 1839. (7 fl.); kl. Ausg. 6. Aufl. Berlin, 1844. (1 fl. 12 kr.); ferner deren Irische Elfenmährchen Leipzig, 1826. Allein es ist bedenklich, sie den Kindern ohne Auswahl in die Hand zu geben. Noch mehr ist Dies der Fall bei den zahllosen Bearbeitungen der: Tausend und eine Nacht. Bechstein, Deutsches Mährchenbuch. Leipzig, 1845. (36 kr.), für solchen Preis außeror-

dentlich reich, auch lebendig erzählt, nur etwas gesucht und nicht ganz ohne Anstoß.

[3] Außer Herders Parabeln und Paramythien und dessen Palmblättern, hat sich Krummacher, F., A., durch seine Parabeln, Duisburg, 1820. 2 Theile, ausgezeichnet. Weniger Anerkennung haben die von Schlez gefunden. Gießen, 1822. (1 fl. 12 kr.). Franz, Agnes, Neue Sammlung von Parabeln. Essen, 1831. (1 fl. 45 kr.).

Den Legenden hat Herder das Wort geredet (Zerstreute Blätter, Thl. 6.) und selbst eine Anzahl trefflich bearbeitet. Prosaische und poetische Bearbeitungen von Kosegarten. 2 Bde. 1804; von Fouqué und A. v. Imhof: „Sagen und Legenden-Almanach 1814." Mythische Erzählungen von C. A. Grimm; ferner Werther, Heldensagen, 2 Bde. Potsdam, 1835. Einige Proben in Curtman, Vorlesebuch für Kinder von 7 bis 10 Jahren. Offenbach, 1842. (36 kr.). Cunz, Christliche Legenden und Geschichten. Eisleben, 1841. (1 fl. 48 kr.).

[4] Wenn man Auswahl zu treffen weiß, Glaser, Erzählungen aus dem Reiche Gottes, 2. Auflage. Erlangen, 1843. (2 fl. 42 kr.). Wölbling, Christliche Geschichten. Weißenfels, 1843. (2 fl. 42 kr.).

[5] Beispiele des erzählenden Anschauungs-Unterrichtes aus Curtman's Lesebuch für die St. d. A. S. 127. „Der Knabe im Walde. Ein Knabe lief in den Wald. Da rief ihm der Eichbaum zu: Komm, lagre dich in meinen Schatten! Der Knabe antwortete freundlich: Schönen Dank! wenn ich zurückkomme, will ich es thun; jetzt bin ich noch nicht müde. Darauf traf er die Maiblume an; die sprach: Komm zu mir und rieche meinen Duft! Der Knabe ging hin, und weil sie so lieblich roch, sprach er: Maiblümchen, ich will dich mitnehmen zu meiner Mutter. Und die Blume war es zufrieden. Nun erblickte er die rothe Erdbeere; die rief ihm auch zu: Komm, pflücke mich! ich bin reif. Da antwortete der Knabe: Erdbeerchen, dich will ich meiner Schwester mitnehmen. Und sie ließ sich gerne brechen. Zuletzt kam der Knabe auch zu der Tollkirsche; die rief ihm auch zu: Komm, iß mich! ich bin reif. Der Knabe aber antwortete: Ich will dich nicht essen, du siehst mir giftig aus. Aber ich will dich abbrechen und meinem Vater zeigen, der kennt dich besser als ich."

C. Poetischer Anschauungs-Unterricht.

Auch poetische Aufgaben gehören in den Kreis der Anschauung der Kinder, wie die oben erwähnten Mährchen, Fabeln und Legenden beweisen. Aber die gebundene Rede darf ebenfalls dem Kinde

nicht fremd bleiben; es hat Gefühl für Takt und Reim und seine Natur neigt zum Poetischen. Deßhalb gebe man demselben Verschen zu behalten und zu singen, aber Verschen für seine Fassungskraft. Es gibt derselben nicht so gar viele. Die meisten Verfasser gehen über den Anschauungskreis der Kleinen hinaus, selbst Hey in manchen, namentlich religiösen Stücken. Aber freilich sind die Verfasser nicht verantwortlich für die Mißgriffe der Lehrer bei dem Gebrauche. Das Gedicht muß dem Kinde ein geistiges Spiel sein, nicht eine schwere Gedächtnißbürde. Die Vorausnahme der Poesie bei unreifem Alter straft sich später durch Stumpfheit oder Affektation. Die Probe der Reife ist nicht nur die Leichtigkeit des Behaltens, denn diese kann mechanisch sein, sondern auch das Verständniß ohne ausdrückliche Erklärung. Was in Prosa zu schwer wäre, das ist es noch viel mehr in Poesie [1]). Doch fühlen die Kinder gar Vieles heraus, ohne daß klares Verständniß vorhanden wäre. Auch kann die Aufklärung mancher Einzelheiten ganz wohl vorbehalten bleiben. Verse mit stark aufgetragener, zumal abstrakter Moral besitzen keine nachhaltige Anziehungskraft.

[1] Vortreffliche Kinderverschen finden sich in: Freihofer Kinderbuch für Kinder bis zum 8. Jahr. Tübingen, 1845. (1 fl.). Mehr für spätere Gedächtnißübungen sind bestimmt: Deutsche Dichtungen für die Jugend. 4. Aufl. Offenbach, 1847. (18 kr.). 2. Kursus 1837. (24 kr.). Walloth, Erstes Gedächtnißbuch für die Jugend. Mainz, 1838. (1 fl. 3 kr.). Aue, von der, Der Kinder Dichtergarten (ein Schul- und Festgeschenk). Anclam, 1838. (1 fl. 21 kr.). Weineck, Deutscher Dichtergarten für deutsche Volksschulen; stereotypirt, Grimma, 1838. (18 kr.); 2. Kursus für höhere Bildungs-Anstalten (54 kr.) gehört mehr zu den Lesebüchern. Wander, Die poetische Kinderwelt. Grimma, 1843. (18 kr.). Mit reicher Benutzung von Güll, Hey, Hoffmann und anderen Neueren.

§. 60. Der Unterricht im Lesen.

Der Begriff des Lesens kann in dreierlei Abstufungen gefaßt werden. Entweder denkt man blos an das Erkennen gegebener Schriftzeichen und Verwandeln derselben in gehörig ver-

bundene hörbare Zeichen (Laute). Das Ziel des Erlernens ist dann lautrichtiges Lesen, welches jedem Verstehen vorausgehen muß und auch den Gebildeten in fremden Sprachen immer noch als Aufgabe vorkommt. Oder man erweitert den Begriff durch Aufnahme des Zweckes des Lesens, des Verstehens. Dann ist Lesen das Verstehen fremder Vorstellungen aus der Deutung gewisser für dieselben angenommenen sichtbaren Zeichen. Auch Wörterschrift kann in diesem Sinne gelesen werden. Tausendjährige Erfahrungen haben jedoch die Buchstabenschrift als die zweckmäßigste erprobt, und das Verständniß macht also seinen Durchgang durch die Elemente der Gehör-Sprache, die Laute. Die dritte Festsetzung des Begriffs Lesen nimmt auch die Mittheilung des Gelesenen an Andere, also das Vorlesen auf, und verlangt also, daß der Lesende durch seine mündliche Darstellung der aufgefaßten Zeichen in dem Hörenden die nämlichen Vorstellungen (und Gefühle) erwecke, welche der Schreibende gehabt hat. Also haben wir im Lesen, wie bei allen geistigen Verrichtungen ein Dreifaches: Auffassen, Verstehen, Hervorbringen oder hier: lesend Erkennen, lesend Verstehen, lesend Mittheilen. Daraus entspringen drei Unterrichtsstufen: die des lautrichtigen, des verständigen und des ausdrucksvollen Lesens. Diese gränzen sich jedoch nicht der Zeit nach so ab, daß die eine vollendet sein müßte, bis die andere begönne. Sie fließen vielmehr wie alle geistigen Gebilde vielfach in einander, so jedoch, daß in jeder Periode die eine Rücksicht vorherrschend bleibt. Die Lehre von dem lautrichtigen Lesen, dem vorzugsweise so genannten Lesen-Lernen bezeichnen wir mit dem Namen der niederen Leselehre, die Stufe des Verständnisses mit dem der mittleren, die des Vorlesens mit dem der höheren Leselehre.

Die niedere Leselehre.

Das Lesen ist eine uralte Kunst. Wie man dieselbe ehemals lehrte, ist jedoch unbekannt. Wahrscheinlich einfacher als in den späteren Zeiten, wo der Unterricht dadurch verdreht war, daß man von einer todten (der lateinischen) Sprache ausging. Zudem waren

im 18. Jahrhundert zwar überall Lehrer vorhanden, aber höchst unwissende. Die damalige Buchstabir-Methode, wenn sie anders den Namen einer Methode verdient, war eine Reihe von vernunftwidrigen Gewohnheiten, wodurch man es dahin brachte, daß sonst recht talentvolle Kinder nach drei bis vier Jahren nothdürftig und mit verdummtem Geiste in dem Katechismus und in den Psalmen lasen, und nun zum sinnlosen Auswendiglernen geschickt waren. Im Anfange des 19. Jahrhunderts brach sich (vorzüglich durch Stephani) die schon vorher gekannte, weil naturgemäße Lautir-Methode Bahn. Sie fand bald allenthalben begeisterte, selbst übertreibende Freunde, natürlich aber auch Gegner. Wie bei allen neuen Erscheinungen legte man zuviel Werth auf Nebendinge und verlor hier und dort die Hauptsache darüber aus den Augen. Noch jetzt, nachdem die rationelle Behandlung des Lesens sich ziemlich allenthalben durchgearbeitet hat, können Viele nicht unterlassen, unwesentliche Merkmale für die wesentlichen anzusehen.

Die Grundsätze, welche jetzt den Leseunterricht beherrschen, wenigstens beherrschen sollten, und welche sich nach den verschiedenen Mitteln, deren man sich bedient, abändern, sollen in dem Nachfolgenden dargestellt werden, indem wir voraussetzen, daß man auf mehr als einem Wege zum Ziele zu kommen vermag und daß die Lehrer selbständig genug gebildet sind, um nach den Umständen und subjektiven Erfahrungen das Gegebene zu modifiziren.

1. Der Apparat zum Lesen besteht in Buchstaben. Je nachdem diese nun in festen Stellungen schon vorgelegt werden oder beweglich sind, und erst von dem Lehrer zum Behufe der Uebung geordnet werden, ist die Methode des Lesen-Lehrens eine gebundene oder freie. Die gebundene kann dann gute Früchte tragen, wenn die von dem Schriftsteller getroffene Anordnung die Beistimmung des ausführenden Lehrers hat und dieser Letztere sich leicht innerhalb der gegebenen Form bewegt. Außerdem müssen die gegebenen Lese-Beispiele so reichlich sein, daß sie keine Schwierigkeit unberührt lassen und daß das Lokal-Gedächtniß nicht auf das Lesen einwirken kann. Da sich bei Wandfibeln diese Bedingung nicht leicht erfüllen läßt, so sind diese im Allgemeinen als ein

ungeschicktes Mittel zum Lesen-Lernen zu bezeichnen. Wenn es mit ihnen doch gelingt, so ist die Rührigkeit des Lehrers Ursache.

2. Die freie Leselehr-Methode theilt sich in drei Zweige: Die Schreiblese-Methode, wo die Kinder sich selbst die zum Lesen nöthigen Buchstaben schreiben; die Vorschreib-Methode, wo der Lehrer die zu lesenden Beispiele vorschreibt und die Methode der beweglichen (versetzbaren) Buchstaben, wo die Buchstaben gedruckt oder geschrieben schon vorhanden sind, aber einzel, so daß sie nach Bedürfniß zusammengesetzt werden können. Mit dem Beginn des Wörterlesens oder höchstens des Satzlesens gehen alle diese freien Methoden in die gebundene über. Das Lesebuch tritt an die Stelle des beweglichen Apparats. Jede dieser Verfahrungsweisen hat ihre eigenthümlichen Vorzüge und Nachtheile. Man darf nicht einer allein als Verdienst zurechnen wollen, welches allen gemeinschaftlich zukommt.

3. Unter allen Umständen hat sich der Lehrer im Anfange des Lesen-Lehrens nur eines einzigen Alphabetes zu bedienen. Es gehört zu den Mißständen der alten Buchstabir-Methode, welche durch das Lautiren keineswegs alle verdrängt wurden, daß man das große Alphabet entweder gleichzeitig, oder sehr bald nach dem kleinen kennen lehrte und in Gebrauch nahm. Nach dem Grundsatze: „Nur eine Schwierigkeit auf einmal," müssen alle entbehrlichen Zeichen anfangs beseitigt werden. Ein besonderes Elementar-Alphabet, wie Graser wollte, scheint dazu nicht erforderlich; das kleine deutsche ist geeignet genug, sowohl in Schreib- als in Druckform. Jenes müßte überdies wieder vertauscht und verlernt werden, was gegen den Grundsatz der Sparsamkeit verstößt. Wo man das Schreiben in nahe Verbindung mit dem Lesen zu setzen sucht, muß natürlich zuerst die Kurrentschrift in Gebrauch genommen werden und die Druckschrift erst nach einiger erworbenen Fertigkeit im Wörter-Lesen (bei dem Eintritte in das Lesebuch) nachfolgen. Umgekehrt folgt das Schreib-Alphabet mit dem Anfange des Selbstschreibens nach, wenn man mit beweglichen Druck-Buchstaben begonnen hat. Das Schreiben wird dann zugleich Repetition und Vervollständigung des Lesens; eine Aufeinanderfolge, welche den geistigen Gesetzen recht wohl entspricht.

4. Der Unterschied zwischen den Begriffen Laut, Buchstab, Lautnamen, auch wohl Buchstabennamen muß sorgfältig festgehalten werden. Die Entartung des Buchstabirens rührte hauptsächlich von dieser Begriffs-Vermengung her, indem man statt des Lauts den oft höchst abweichenden Lautnamen setzte und es dem Schüler überließ, statt des ausgesprochenen Lautnamens im Zusammenhange doch wieder den Laut zu setzen, eine Zumuthung, die natürlich hemmend und mechanisirend einwirkte. Aber ebenso unnatürlich ist das Beharren der strengen Lautirer bei dem bloßen Gebrauche des Lautes, nachdem das Kind zum Lesen gebracht ist und nur noch zu orthographischem Zwecke buchstabirt werden soll. Die Beschwerlichkeit des strengen Lautirens abgerechnet, so verschwimmt auch ein Ton ohne Namen im Gedächtniß. Daher auch die orthographische Unsicherheit vieler ganz ohne Buchstabiren gebildeten Leseschüler. Buchstabennamen fällt bei uns mit Lautnamen zusammen, würde es aber nicht, wenn die Lautnamen Schnurrer, Lippenschluß u. s. w. in allgemeinen Gebrauch gekommen wären.

5. Da überall die Sache vor dem Zeichen erfaßt werden soll, so muß auch der Gebrauch des Lautes dem des Buchstabens vorausgehen. Des Lautes wird sich aber das Kind nicht außerhalb des Unterrichtes bewußt, wie des Wortes und wie des sichtbar von anderen geschiedenen Buchstabs. Es muß also ausdrücklich zur Kenntniß der Laute angeführt werden, ehe es lies't. Mithin muß ein Vorbereitungskursus des mündlichen Lautirens (Kopflautirens) der Kenntniß der Buchstaben und dem Lesen vorausgehen. Die Elemente, womit der Geist operiren soll, müssen demselben erst einzel geläufig sein, ehe man ihre Zusammensetzung verlangt.

6. Die alphabetische Reihe der Buchstaben hat durchaus keinen Einfluß auf das Lesen, sie ist also auch auf keine Weise in dessen Erlernung einzumengen. Der Schüler braucht diese Reihe erst weit später und zu andern Zwecken kennen zu lernen; der Lehrer aber hat sich absichtlich dieser sich etwa aufdrängenden Reihenfolge zu entschlagen. Denn die Erinnerung daran kann dem richtigen Stufengang gefährlich werden. Das Memoriren der

sämmtlichen Buchstabennamen vor allem Lesen schließt fast immer Mechanismus ein.

7. Die Menge der Laute und Buchstaben ist größer als zum Lesen erforderlich ist. Es müssen also anfangs nur die brauchbarsten ausgewählt, die übrigen aber zurückgeschoben werden. Zum ursprünglichen Lesen bedarf es eigentlich nur 2, eines Vokals und eines Konsonanten; denn aus diesen läßt sich durch Verwandlung der sichtbaren Zeichen in die hörbaren und deren innige Verbindung eine Sylbe bilden, folglich lesen. Um also nichts Ueberflüssiges im Gedächtniß aufzubewahren, soll man mit der Kenntniß zweier Buchstaben anfangen und erst, wenn die daraus entstandenen Kombinationen ohne Anstoß gelesen werden, einen dritten herzunehmen, dann einen vierten u. s. w. Dadurch wird auch die Gefahr der Verwechslung der Buchstaben unter einander größtentheils beseitigt. Ein einziges fremdes Element unter bereits bekannten läßt sich leicht erkennen, während die Aufgabe, dreißig und mehr Elemente auf einmal von einander zu unterscheiden und mit den rechten Lauten in Verbindung zu bringen, allzu schwer war, weßhalb man allerlei zum Theil lächerliche Hülfsmittelchen aufbot.

8. Die Aufeinanderfolge der Buchstaben in dem unterrichtlichen Gebrauch richtet sich nach der Leichtigkeit, womit das Kind sich dieselben aneignet. In der Schreiblese-Methode gehen demnach die leicht zu schreibenden voran, also, da c aus andern Gründen unpassend ist, i, n, u, m, e, u. s. w. Mithin kommt auch v vor f, j vor g, q vor k. In den Methoden, wo der Lehrer selbst für die Buchstaben sorgt, wird die Schwierigkeit, den Laut hörbar, dauernd und rein hervorzubringen, erwogen. Deßhalb werden z. B. b, d und andere Schlaglaute zurückgestellt, dagegen a, f, l vorangeschoben. Nach allen Methoden wird mit denjenigen Buchstaben gezögert, welche außer der Schwierigkeit des Erkennens und der Hervorbringung des Lautes noch eine andere einschließen, also mit allen denen, welche nach Umständen verschiedene Laute bezeichnen. Wenigstens wird man zuerst einen Laut als den regelmäßigen annehmen und sich den andern als ausnähmlich vorbehalten. So e, welches bald dumpf, bald offen lautet, n, welches vor g und k nasal wird, ch vor s als k u. s. w. Auch diejenigen

eignen sich nicht zum allerersten Gebrauche, welche sich nicht an allen Stellen gebrauchen lassen, z. B. w, j und h, die nur im Anlaut hörbar sind, ch, welches nur im Auslaut vorkommt und sich gleich dem sch nicht verdoppeln läßt.

9. Alles Orthographische sei aus den ersten Anfangsgründen des Lesens verbannt. Die Orthographie beruht größtentheils auf Herkommen, auf Gründen, welche Kinder gar nicht einsehen können, sie bürdet dem Schüler eine Menge Ueberflüssiges und Widersprechendes auf. Man muß denselben also die ersten Schritte ohne ihre Fesseln thun lassen, und erst nach und nach ihre Bestimmungen herbeiziehen, natürlich zeitig genug, um das Auge des Lesenden nicht erst allzu sehr zu verwöhnen. So lange es sich von dem Lesen sinnloser Buchstaben-Gruppen handelt, kann ohnedies von Orthographie nicht die Rede sein. Schon dadurch ist der Gebrauch des großen Alphabets hinter die ersten Unterrichtsstufen hinausgeschoben. Ferner alle Buchstaben, welche einen schon anders bezeichneten Laut nochmals bezeichnen, wie s, v, ph, th, rh, c, x, y, qu, ß u. s. w.

10. Die Zahl der ohne Einschränkung zu den elementarischen Leseübungen tauglichen Buchstaben reduzirt sich noch mehr durch den Satz: Nur das Kontrastirende wird leicht aufgefaßt. Das sehr Aehnliche erfordert größeren Scharfsinn. Das Kind hat aber noch zuviel mit den Schwierigkeiten des Erkennens, Verwändelns und Verbindens der Buchstaben zu thun, als daß es schon seinen Scharfsinn auf feine Unterscheidungen wenden könnte. Deßhalb verschone man es in der ersten Zeit mit den feinen Unterschieden des b und p, d und t, ei und ai, äu und eu u. s. w. natürlich mit Rücksicht auf die örtliche Aussprache.

11. Aus den bei dieser Auswahl bleibenden **10—12** Buchstaben bilde man anfänglich Zweigruppen, als leichteste Verbindungen und ohne Rücksicht auf etwaigen Sinn. Dann erweitere man diese allmählich zu Drei-, Vier- und Fünfgruppen, aber immer in einer Sylbe. Denn der Zweisylbigkeit müssen Belehrungen über den Ton vorausgehen.

12. Anfänglich darf man nur das Regelmäßige zur Lese-Aufgabe machen, folglich auch alle Zweigruppen gedehnt lesen

lassen, und auch später nicht dulden, daß eine Sylbe mit einfachem Auslaute geschärft oder mit doppeltem Auslaute gedehnt werde. Es gibt Lehrer, welche schon den ersten Schritt des Kindes einen fehlerhaften sein, z. B. in = inn lesen lassen.

13. Führt das Lesen auf grammatische Begriffe, so müssen diese vorher und ohne Rücksicht auf die Lese-Aufgabe mündlich erklärt oder eigentlich an Beispielen entwickelt werden. Der Name kann oft wegbleiben, wenn die Sache nur erkannt ist. Dergleichen sind Sylbe, Laut, Vokal, Konsonant, Dehnung, Schärfung, hoher Ton, tiefer Ton, (Länge, Kürze) u. s. w. In keinem Falle darf diese, oder irgend eine andere Schwierigkeit dem Schüler zur selbständigen Ueberwindung überlassen werden. Auf dieser Stufe des Unterrichtes ist der Lehrer noch bei jeder Anstrengung Hülfeleistung schuldig.

14. Der Uebergang von den sinnlosen Sylben zu den Wörtern wird gemacht, sobald das Kind Geläufigkeit genug erworben hat, um neben der Vorstellung der Buchstaben und Laute noch eine andere fassen zu können. Dies trifft gewöhnlich mit dem Lesen der ersten Vier- und Fünfgruppen zusammen und bereitet die Orthographie und mit ihr die Vervollständigung der Buchstaben-Kenntniß vor. Sobald aber Wörter gelesen werden, so achte man auch sorgfältig darauf, daß diese innerhalb des Anschauungs-Kreises der Kinder liegen, und keiner Erklärung bedürfen.

15. Ehe zum Lesen ganzer Sätze, also zum Lesebuche übergegangen wird, müssen alle in der Sprache häufig vorkommenden Fälle an einzelen Wörtern geübt sein. Denn mit dem Lesen der Sätze wird das Verständniß und die Betonung Hauptsache, und es darf dann auf Buchstaben und Laute keine bedeutende Aufmerksamkeit mehr zu verwenden sein. Mit andern Worten das Kind muß jedes Wort lesen können, ehe man ihm Sätze zu lesen gibt. Natürlich sind die Fremdwörter davon ausgenommen, und schwerfällige Zusammensetzungen nicht minder.

16. Wird nicht die Schreiblese-Methode angewandt, so folgt das Schreiben dem Lesen nach, aber erst nachdem die Kinder bis zu der orthographischen Stufe gelangt sind. Denn sie dürfen das Auge noch viel weniger schreibend verwöhnen als lesend. Das

Schreiben dient aber dem Lesen zur Befestigung und soll sich darum allenthalben auf dasselbe beziehen, fast organisch damit verbinden. Ist bei dem Lesen Druckschrift gebraucht worden, so wird das Schreiben wegen des neuen Alphabetes etwas länger hinausgeschoben werden müssen. Hat man Schreibschrift benutzt, so wird zu dem Schreiben früher übergegangen, als man das Druckalphabet annimmt, damit nicht zwei Schwierigkeiten zusammentreffen.

17. Auf allen neuen Aufgaben muß so lange verweilt werden, bis die Schüler dieselben geläufig lösen, Uebereilung hält später desto mehr auf. Die Schreiblese-Methode nöthigt wegen der Mühseligkeit des ersten Schreibens von selbst zu diesem Verweilen, verhütet also einen methodischen Fehler mancher jungen Lehrer. Allein das nämliche Gesetz kann man sich auch freiwillig auflegen und ist dann nicht an gewisse leicht schreibbare Buchstaben gebunden, welche sich eigentlich nicht zum ersten Lesen eignen. Man bürdet auch den Kindern nicht Zweierlei zugleich auf.

18. Bei der Vorschreib-Methode fehlt eine sonst sehr schätzbare Uebung, nämlich daß die Schüler ein gegebenes Wort aus selbst gesuchten Lauten zusammensetzen. Der Lehrer muß Dies dadurch zu ersetzen suchen, daß er sich von den Schülern die Laute diktiren läßt, und daß er überhaupt etwas länger auf jeder Stufe verweilt, als es sonst nöthig wäre.

19. Bei dem Uebergang in das Lesebuch darf der Gebrauch der beweglichen Buchstaben noch nicht ganz aufhören, sondern muß in schwierigen Fällen wieder hervorgesucht werden. Auch ist es spätestens zu dieser Zeit nöthig, die Lautnamen statt der Laute zu gebrauchen und das Lautiren in Buchstabiren übergehen zu lassen.

20. Das Lesen der ersten Anfänger muß durch Abwechslung mit anderen Beschäftigungen unterbrochen werden, theils damit die Kinder dabei nicht ermüden, theils auch damit sich das Gelernte durch häufige Wiederkehr befestige. Länger als eine halbe Stunde soll man fünf- oder sechsjährige Kinder nicht bei dem Lesen festhalten wollen. Dagegen muß es wo möglich täglich zweimal vorkommen. Kinder von gewöhnlichen Anlagen müssen dann nach

einem halben Jahre zum Lesen der Sätze gelangt sein. Gegenfalls hat der Lehrer sich eines pädagogischen Fehlers anzuklagen.

21. Das Lautiren im Chor und im Takte darf nur mitunter angewandt werden, um die Schwächeren und Schüchternen mit fortzuführen und der ganzen Kinderschaar Anregung zu geben. Allgemein angewandt führt es zur Eintönigkeit, Unselbständigkeit, zum Mechanismus.

Folgender Stufengang ist diesen Grundsätzen vorzugsweise entsprechen.

A. Stufe der mündlichen Vorübungen (Kopflautiren). Zerlegung der Sätze in Wörter, der Wörter in Sylben, der Sylben in Laute (analytischer Theil). Die Wörter sind schon im Bewußtsein der Kinder, Sylben und Laute noch nicht. Man spricht Wörter mit abgesetzten Sylben vor, läßt sie nachsprechen und die Sylben unterscheiden und zählen bis zur Geläufigkeit. Doch genügen einfache Wörter, zwei- bis viersylbige. Verständliche verdienen natürlich den Vorzug.

Schwieriger ist die bewußte Auffassung des einzelen Lautes aus der Sylbe heraus. Der Kontrast muß das Kind darauf leiten. Deßhalb Vergleichung zweier Wörter oder Sylben, welche bis auf einen Laut vollkommen gleich sind. Die verglichenen Laute dürfen sich möglichst wenig ähnlich sein, auch hinreichendes Verweilen erlauben. Mithin werden Vokale und unter den Konsonanten die flüssigen (Schmelzlaute) für den Anfang am geeignetsten sein. Auch verdienen die gedehnten Vokale den Vorzug vor den geschärften, jedenfalls aber die betonten vor den unbetonten.

Beispiele: **a**n, **i**hn; **a**m, **i**hm; n**a**h, n**ie**; s**a**h, s**ie**; **a**r, **u**hr; d**a**, d**u**, d**ie** — s**a**h, s**e**h, s**ie**, s**o**; **a**ber, **e**ber, **ü**ber; r**o**h, r**u**h, r**e**h, r**au**h; sch**u**h, sch**au**, sch**eu**; — h**a**s, h**ie**ß, h**au**s, h**ei**ß; r**a**d, r**ie**d, r**o**th, r**u**ht, r**eu**t; m**aa**ß, m**oo**s, m**u**ß, m**au**s, m**ei**s'; sch**a**be, sch**ie**be, sch**ei**be; schr**ei**be, schr**au**be; r**ö**schen, r**ä**schen, r**ei**schen; w**a**gen, w**e**gen, w**ie**gen, w**o**gen, w**ä**gen. —

Lahm, **r**ahm, **k**am, **d**am', **n**ahm, zahm; **f**ahr, **r**ar, **w**ar, **sch**aar, **b**aar; **l**os, **m**oos, **r**os, **s**os', **sch**ooß, **d**os'; — ba**ll**, ba**nn**, ba**rr**, ba**ss**, ba**tz**'; schie**f**, schie**ß**, schie**d**, schie**b**', schie**r**, schie**n**, schie**l**; a**ff**, a**ll**, a**st**, a**ch**, a**mm** — a**ff**e, a**ll**e, a**mm**e, a**nn**e; wa**g**e, wa**d**e, waa**r**e;

ta**nn**e, ta**sch**e, ta**ss**e, ta**pp**e; scha**d**e, scha**l**e, scha**rr**e, scha**f**e, scha**b**e; we**ll**e, we**tz**e, we**tt**e, we**ck**e; u. s. w.

Es ist gerade nicht nöthig, alle Laute auf diesem Wege kennen zu lehren, es genügt, wenn die Kinder die Fähigkeit besitzen, jeden Laut durch den Kontrast zu erkennen.

Der synthetische Theil dieser Stufe besteht in dem Aneinanderfügen gegebener Laute zu einem Worte. Man geht natürlich wie bei dem späteren Lesen von dem Leichtesten, also von der Zweigruppe aus. Auch wählt man solche Laute, welche isolirt hörbar genug sind, also solche, worauf sich verweilen läßt. Da sich Dehnung und Schärfung ohne Anwendung sichtbarer Zeichen schwer unterscheiden läßt, so begnügt man sich mit einer Art von Sylben (gedehnten). Das Produkt der Zusammensetzung braucht nicht nothwendig ein Wort zu sein, die Operation an sich ohne Herbeiziehung eines Begriffs beschäftigt kleine Kinder schon genug.

Beispiel: Ich habe den Laut a, sprecht ihn alle nach! Nun auch den Laut s. Ich setze s vor a und spreche beide verbunden aus, so lauten sie sa. Sprecht es nach! Nun aber setze ich den Laut s hinter das a, dann lauten sie as. Nun nehmen wir die Laute a und l. Einzel gelautet. Verbunden, l vorn, l hinten u. s. w.

Weiter als auf einsylbige Wörter und zwar auf dreilautige braucht man diese Uebung nicht auszudehnen, weil das Kind unterdessen zu dem Gebrauche der Zeichen (Buchstaben) reif geworden ist. Auch ist es nicht nöthig mit Sylben ebenfalls synthetisch zu verfahren, obwohl eine solche Uebung unter Umständen Nichts schadet.

B. Stufe der Buchstaben-Kenntniß, soweit Buchstab und Laut übereinstimmen. Also Auswahl der leichtesten Buchstaben, Verbindung schon der zwei ersten zu einer Sylbe und allmähliche Herbeiziehung der übrigen, um Zwei- und Dreigruppen ohne Bedeutung zu bilden. Anfangs nur Dehnung, dann auch Schärfung, aber die Tonlosigkeit, welche nur in mehrsylbigen Wörtern vorkommt, noch unbekannt.

a. a, f; af, fa. (Nach der Schreiblese-Methode statt Dessen: i, n; in, ni.)

b. i, l; il, li; al, la; il, li; ll, ll. (Nach der Schreibl.-M. im, mi; en, ne, em, me u. s. w.)

c. o, r; or, ro; ol, lo; ri, ir; ra, ar; of, fo; rf, fr, rl.

d. u, n; un, nu; ur, ru; on, no; in, ni; an, na; ul, lu; uf, fu; fn, nf, rn.

e. e (dumpf), s; se, es; ne, en; er, re; el, le; ef, fe; su, us; os, so; is, si; as, sa; rs, sr; ls, sl; fs, ns, sn.

f. Leichteste Dreigruppen: faf, fif, fof, fuf, fef; lal, rar, nan, sas; ꝛc. fal, laf; ser, res ꝛc.; fla, fro ꝛc.

g. Geschärfte Dreigruppen. Mündliche Erklärung der Schärfung an Beispielen wie: Aal, all, sohl, soll, lahm, lamm u. s. w.

Lesestoff: aff, iff, off, uff, eff,; all orr, unn, ess, nebst den Kontrasten af, if ꝛc. or, un ꝛc. — Ferner: als, ans, ars, anf, alf, arf ꝛc. indem immer erst die Zweigruppe gebildet und gelesen und dann der dritte Buchstab und Laut zugesetzt wird.

h. Allmähliche Hinzunahme aller leicht unterscheidbaren, nicht doppelsinnigen und nicht orthographischen Buchstaben, also: m, t (oder d), b (oder p), k (das doppelte kk), z (das doppelte zz); ä, ö, ü. Mit diesen 18 Buchstaben Bildung von Zwei-, dann Drei-, dann Vier-, selbst Fünfgruppen. Lesestoff:

ma, mal, mall, mals; am, amm, lamm, larm; rm, orm, form; ꝛc.

ta, at, att; matt, mitt, mett; mt, amt, samt; ꝛc.

ba, ab, abb; bat, tab, tabb; br, bra, brat; bl, blu, blut, blum; blo, blon, blont; ꝛc.

ki, ik, ikk, bik, bikk; ni, nik, nikk, nikkt; kn, kna, knab; kno, knob, knobb, knobf; ꝛc.

zu, uz, uzz; zuk, zukk, kuz, kuzz, kurz; lz, alz, salz; olz, tolz, stolz; ꝛc.

äz, äzz; säzz, fäzz, fräzz, (Kontrast a frazz) ꝛc.

öt, ött, mött, mört, frönt, (Kontrast o) ꝛc.

ük, kü, kün, künn, krün, (Kontrast u) ꝛc.

i. Wörter-Lesen mit allmählicher Hinzunahme der Buchstaben: h, w, j, ch, sch, g (als harter Anlaut), au, ai (zugleich statt ei, wo die Aussprache ihm ähnelt) ei, eu. Alle Wörter sind einsylbig und werden durch Anwachsen aus einer Zweigruppe gebildet.

Lesestoff: ha, han (soviel als hahn), hant; hu, hun, hunt; ꝛc.

wo, wor, worr, wort; wu, wur, wurst = wurst; ꝛc.

ja, jar, ju, jud; ja, jast 2c.

ach, nach, nacht; uch, kuch', buch, fluch 2c. (aber auch geschärft ohne Verdopplung) ach, bach; mach, macht; ich, mich, nicht, licht 2c.

scho, schon, schön; schu, schul, schult, schutt.

Ohne Verdopplung geschärft in: osch, rosch, frosch; asch, rasch; isch, fisch, frisch; usch, husch, huscht; irsch, hirsch; 2c.

gu, gut, gurt; ga, gar, garn; gi, gisch, gischt; go, gott; gla, glas; gra, gras 2c.

au, aus, maus, schmaus; auch, bauch, brauch; bau, baum, blau, brau, braun; aum, schaum, traum 2c.

ai, mai, main, mainz; sai, sait; hai, hain, hait 2c.

ei, sei, eis, seit, leis, leist; wei, wein, weint, weis, weist, weil, weich, weicht 2c.

eu, neu, scheu, reu, treu; eul, euch, beul, feucht 2c.

C. **Orthographische Stufe (orthoepische). Herbeiziehung der orthographischen Buchstaben und sonstigen Laute. Unterscheidung der doppelten Laute eines Buchstabens und der ähnlichen Laute. Als Vorbereitung Kenntniß der zwei= und viersylbigen einfachen Wörter, also der Betonung. Künstliche Dehnungs= und Schärfungszeichen. Später Kenntniß der Zusammensetzung der Wörter und des mittleren Tons. Großes Alphabet, Kenntniß des Dingworts.**

a. Mündliche Belehrung über Betonung. Hoher Ton und Tonlosigkeit in Kontrasten z. B. Gebet, gebet, Besen, besehn, Ostern, o Stern, Arme, Armee, Leben, lebendig, Fersen, versehn; gestern, gestirnt; ersten, erstehn; besten, bestehn 2c.

b. Unterscheidung des dumpfen und des offenen e; erst mündlich, dann an Lesestoff. In tonlosen Sylben ist der Unterschied wenig bemerklich.

Lesestoff: ber', ser, fern, fel, fell, ker, kern, kerl, scher', schelm, sel', selbst, wer, wenn, gern, kle, kleks, schne, schnell 2c.

c. Zweisylbige Wörter. Mündliche Vorbereitung. Sylben werden isolirt gegeben und dann zusammengesetzt. Z. B. er=be, le=sen, we=der.

Lesestoff: aber, über, esel, alle, ofen, hören, atem, besuch, ersazz, schade, verlust, verdekk, bettel 2c.

d. G lautet am Ende der Sylben wie ch.

Lesestoff: weg, werg, berg, tag, talg, trag, jagt (Jagd) ꝛc. könig, rettig, wenig, essig, selig, gütig ꝛc.

e. G lautet im Anfang einer tonlosen Sylbe fast wie j.

Lesestoff: gebet, gebit, gewer, gesezz, gewinn, gegen, wegen, tage, wagen, bogen, morgen ꝛc.

f. Künstliche Dehnung durch Verdopplung des Vokals aa, ee, oo.

Lesestoff: saat, waare, baar, schaar ꝛc.

beere, scheere, scheel, seele, meer, leer ꝛc.

moos, loos, schoos, boot ꝛc.

g. Künstliche Dehnung des i durch angehängtes e.

Lesestoff: nie, sie, knie, krieg, sieben ꝛc.

h. Künstliche Dehnung durch h.

Lesestoff: kahl, mahlen, rahm, rahmen ꝛc.

mehl, sehr, gewehr, geschehn, gehn ꝛc.

ihn, ihre, ihrige ꝛc. ohne, ohren, ohm, hohl ꝛc. uhr, fuhre, ruht, schuh ꝛc. ähren, wählen, öhrchen, röhre, rühren, fühlen ꝛc. rauh, sieh, befiehlt ꝛc.

i. Buchstaben mit ähnlichem Laut: p, d neben b und t; i, ü; eu, äu; ai, ei; g, ch; j, g; k, g; zur weiteren Uebung.

Lesestoff: paar, baar; pein, bein; pass, bass; pest, post, passen, plage, prellen ꝛc. das, durch, dann, tanne, doch, tochter, dach, tag, duzzend, daube, taube ꝛc. tier, türe, bier, gebühr; leute, läuten; heute, häute; heide, haide, mais, meise, mäuse; nagen, nachen; jetzt, ergötzt ꝛc.

k. Rein orthographische Buchstaben: v, ph, th, rh, s, ß (gleich s).

Lesestoff: vater, vetter, vieh, viele, veilchen, verlust ꝛc. epheu, adolph, rudolph, sopha, philipp ꝛc. thor, thöricht, theil, theilung, reichthum, heimath ꝛc. rhein, rheinisch ꝛc. maus, kreis, wespe, haspel, knospe, lieschen ꝛc. groß, größer, fließend, schließen ꝛc.

l. Besondere Zeichen für Doppelkonsonanten ck, tz, ss, und am Ende ß.

Lesestoff: lack, locken, trocknen ꝛc. katze, kratzen, schwätzer ꝛc. essen, iß; wässern, naß, nässe, wäßrig, wildniß ꝛc.

m. Besonderes Zeichen für st. Aussprache des st = scht im Anlaut einer Stammsylbe. Gleiche Aussprache des sp und sk.

Lesestoff: mist, mästen, gestern ꝛc. stellen, stolz, strack, strecke; durst,

kunst, erst, stirbst rc. spät, sporn, spalten, spannst, gespenst; stöpsel, haspelst rc. sklave, skorpion, skelett, maske rc.

n. Veränderung des Lautes bei dem Zusammentreffen mit anderen: ng, nk (nasal), chs = ks, gs = ks; qu = kw.

Lesestoff: bang, bank, lang, länger, link, lenken, senkung, jüngling rc. wachs, wachsen, sechs, flugs, fuchs, eidechse, lugsen rc. quer, quelle, qualm, quaken rc.

o. Die fremden Buchstaben x, y, c = z vor e i ä ö, sonst wie k; ch = k im Anfang der Wörter vor Konsonanten und vor a, o, u; ti vor Vokalen = zi.

Lesestoff: art, axe, bux, hexe, text rc. zephyr, ysop, hyazinth rc. centrum, ceder, centner, cither, cisterne, circuliren, cäcilie, cölibat, canton, cadet, cabinet, contract rc. chor, christ, christoph, christian, echo rc. portion, nation rc.

p. Ausnahme von der Regel für Dehnung und Schärfung: z. B. art, bart, zart, erde, pferd, mond, wüste, trösten; umgekehrt: in, ab, ob, mit, hat, viertel, grob rc.

q. Großes Alphabet, Kenntniß der Dingwörter und des Punktums.

r. Kenntniß des lateinischen Alphabets.

Die ganze orthographische Stufe ist übrigens von Schreibübungen begleitet, selbst dann, wenn der Anfang mit Druckschrift gemacht war. Auch wird je länger je mehr auf das Verständniß der gelesenen Wörter gesehen, so daß die folgende Stufe, die des Verständnisses und Behaltens ganzer Sätze und Stylstücke, dadurch vorbereitet ist.

[1] Die Schreiblese-Methode paßt vorzugsweise in Armenschulen und auf das platte Land, wo der Körper dem Geist vorauszueilen pflegt. Anleitung dazu geben Wurst, Ausführliche Anleitung zum Schreiblese-Unterrichte. Reutlingen, 3. Aufl. umgearbeitet von Fohmann, 1846. (48 kr.). Dazu „16 Wandtafeln", 2. Aufl. Reutlingen, 1845. (2 fl. 6 kr.). Dazu Handfibel (9 kr.). Gittermann, Der Schreibleseschüler. 1. Th. 7. Aufl. Magdeburg, 1851. (9 kr.). 2 Th. 5 Aufl. (18 kr.). Hat ungemein raschen Erfolg gehabt. Becker, M. A., Fibel für die österreichischen Volksschulen. Wien, 1851. Auch in das Lesebuch übergreifend. Ludwig, Erstes Lesebuch, 2. Abtheil. Baireuth, 1845. (12 kr.). Schulz, O., Anweisung zum Unterricht

im Lesen. 2. Aufl. Berlin, 1845. (27 kr.). Stern, Lehrgang des Lautir-Unterrichtes. Karlsruhe, 1832.; mit einem Lautir-Wörterbuche zusammen (54 kr.). Hammer, Handfibel für den Schreiblese-Unterricht und die Rechtschreibung. 2. Aufl. Königsberg, 1845. nebst Anweisung zum Gebrauch. Jung, Anleitung zur Ertheilung des Schreiblese-Unterrichtes. Freiburg, 1845 (42 kr.). Stephani, Fibel 82. Aufl. Harnisch, Fibel. 30. Aufl. u. s. w.

[2] Bei Wandtafeln sehe man vor Allem auf die Anordnung der ersten und zweiten, für Wörterlesen taugen sie wenig. Das Beste ist, der Lehrer schneidet sie aus einander, und klebt sie sich in der Folge auf, welche ihm die beste scheint. Noch vorzüglicher sind dazu groß gedruckte Alphabete, wie z. B. erschienen sind: Friedberg bei Bindernagel, 1843. (36 kr.). Diese ersetzen auch die künstlichen und theuren Lesekasten. Man klebt sie auf Brettchen oder Blättchen von Pappdeckel auf; eine Leiste an der gewöhnlichen Wandtafel mit einer kleinen Vertiefung dient zum Aufstellen, ein Kasten mit einer Anzahl Gefächern zum Aufbewahren. Die Kinder sind dann ebenso gut selbstthätig als bei dem Schreiben, und man braucht nicht so lange auf der ersten Stufe zu verweilen als bei der Schreiblese-Methode.

[3] Eigentliche Fibeln aufzuzählen ist mißlich. Ihre Zahl ist zu groß, und wächst täglich. In den meisten Ländern sind sie von den Behörden vorgeschrieben. Vielfach hängen sie mit den ersten Lesebüchern zusammen. Ueberdies ist ihre Prüfung nach der oben gegebenen Erörterung überaus leicht, von jedem Lehrer vornehmbar.

§. 61. Die mittlere Leselehre.

Nachdem das Kind mechanisch lesen gelernt hat, also Buchstaben in Laute umzusetzen und die Laute zu einem Worte zu verbinden vermag, so gilt es den höheren Zweck: Das Verstehen der schriftlich bezeichneten Gedanken zu erreichen. Verständniß der Schriftsprache ist also die Aufgabe. Nun läßt sich diese Stufe zwar nicht in der Weise von der vorhergegangnen absondern, daß man eine Zeit lang rein mechanisch lesen ließe und von einem bestimmten Tage an nur nach Verständniß des Inhaltes strebte, Das widerspräche dem Gesetz der Stetigkeit. Vielmehr müssen die Uebungen mit beweglichen Buchstaben, insbesondere mit geschriebenen, noch eine Zeit lang neben dem Lesebuche fortlaufen, dasselbe ergänzen, die besonderen Schwierigkeiten wegräumen, namentlich auch der Rechtschreibung dienen, so wie auch umgekehrt schon während der elementarischen Leseübungen auf das Verständniß eine vorbe-

reitende Rücksicht zu nehmen ist. Das höchste Ziel des Leseunterrichtes in dem Sinne des verstehen-Lernens ist natürlich das Verstehen ganzer Bücher und zwar von beliebigem Stoff und beliebiger Form. Dieser höchsten Stufe hat aber die Schule, selbst die ausgedehnteste, nur vorzuarbeiten. Es genügt, wenn die Schüler der niederen Lehranstalten dahin kommen, daß sie ausdrücklich für sie geschriebene Bücher selbständig und mit Leichtigkeit verstehen. Es wird sich dann von selbst das Verstehen populärer Schriften für Erwachsene daran schließen. Denn allerdings ist ein Lesenlernen für die Schule allein etwas Zweckloses. Gerade das Lesen soll die Brücke aus der Schule in das Leben bauen und die Vorstufen dieser Brücke sind die Schullesebücher. Auf ihrer glücklichen Wahl und Benutzung beruht also ein großer Theil der durch die Schule erstrebten Volksbildung. In dieser richtigen Einsicht hat man denselben in der neusten Zeit eine ganz andere Aufmerksamkeit als früher gewidmet. Zwar schwanken die Ansichten noch sehr, wie gerade die zahllosen schriftstellerischen Versuche beweisen. Indessen hat sich doch Einiges ziemlich allgemeiner Anerkennung zu erfreuen. Dahin gehört der Satz: Es kann nicht ein einziges Lesebuch für alle Altersstufen selbst der geringsten Volksschule genügen. Eigentlich soll jede natürliche Klasse (Jahrgang) ihr eignes Lesebuch besitzen, im mindesten Fall müssen für die Volksschule 2 Lesebücher existiren, ein elementarisches, das sich an die Fibel anschließt und ein höheres, das bis zu Ende der Schulzeit reicht. Es können durch die Lesebücher allerdings auch manche Nebenzwecke erreicht werden, sowohl sprachliche als sachliche. Allein der Hauptzweck muß immer oben stehen, es muß Lesebuch bleiben. Darum kann es nur als Nothbehelf entschuldigt werden, wenn Bibel oder biblische Geschichte, sammt Gesangbuch das Lesebuch vertreten. Das Lesebuch soll dieser Lektüre vielmehr vorarbeiten. Noch weniger darf das Lesebuch Realbuch in dem Sinne sein wollen, daß der Unterricht in den gemeinnützigen Kenntnissen dadurch ersetzt oder repetirt werden soll. Dadurch wird das verständig-Lesen und das schön-Lesen noch weit mehr beeinträchtigt und doch nichts Erklecliches gelernt. Wohl aber ist Mannigfaltigkeit und reelle (nicht gerade reale) Belehrung eine nothwendige Eigenschaft des Inhaltes eines

Schullesebuches. Denn was der Mensch lies't, das will und soll er meistens auch behalten; in der Schule vollends ist ein Lesen zur alsbaldigen Vergessenheit ein Widerspruch. Deßhalb darf Nichts zum Lesen geboten werden, was nicht lesens- und behaltens-werth ist. Schriftliche Uebungen mögen immerhin nach augenblicklichem Gebrauche wieder ausgewischt und blos um des formalen Nutzens willen angestellt werden, allein das Gedruckte, das im Buch Enthaltene soll immer in gewissen Ehren stehen und mindestens das Lesebuch nicht einer Zeitung gleich geachtet werden. Vollends in den niederen Schulen, wo äußerliche Verhältnisse die Anschaffung mehrerer Lesebücher nach oder neben einander verbieten, muß dem einzigen Schulbuche außer Bibel und Gesangbuche, ich möchte sagen, eine gewisse Heiligkeit zukommen. Das heißt, es soll dieses Buch eine solche Schatzgrube an Inhalt und Form sein, daß es dem Lernenden niemals gleichgültig werden kann. Gedächtniß-übungen hängen mit dem Lesen in der Schule innig zusammen und dürfen nie allzu weit davon entfernt werden. Ein Grund mehr, sorgfältig in der Auswahl des Lesestoffs zu sein. Aber auch die sprachlichen Rücksichten dürfen den Inhalt und die Anordnung des Lesebuchs nicht ausschließlich beherrschen. Sprache soll aus jeder Zeile desselben gelernt werden, aber weder blos nach grammatischer, noch nach lexikalischer, am ersten noch nach stylistischer Auffassung. Das Lesebuch soll den geläuterten Sprachschatz für den Schüler enthalten, es soll ihm der Repräsentant der Schriftsprache sein. Da nun der gegebene enge Raum dies selten zuläßt, so ist es rathsam Ergänzungen hinzuzufügen. Es müssen Hülfs-lesebücher oder, was gleichbedeutend ist, Vorlesebücher neben den eigentlichen Lesebüchern gebraucht werden. Die Letzteren sind dann im Besitze jedes einzelen Kindes und bilden den Kern des Lesestoffs. Die Ersteren brauchen nur in einem oder einigen Exemplaren in jeder Schule vorhanden zu sein, und ergänzen nach Stoff und Form das Hauptlesebuch, indem sie zugleich die Schüler an das Vorlesen und Auffassen des Vorgelesenen gewöhnen, mithin der Fortbildung nach der Schulzeit die Bahn brechen. Denn daß durch das still-für-sich-Lesen in der Regel nicht viel Gutes ausgerichtet wird, liegt in Beispielen aller Art zu Tage.

In den höheren Schulen ist verhältnißmäßig am wenigsten für die Kultur des Leseunterrichts geschehen. Das Lesebuch findet dort seine Ergänzung in mancherlei anderen Büchern, in Privatlektüre, in Uebersetzung aus fremden Sprachen u. s. w. Allein die Volksschule ist mit ihrer sprachlichen Bildung fast ganz auf das Lesebuch hingewiesen. Ohne Lesebuch würden die Schüler gar keine richtigen Anschauungen der Schriftsprache erhalten, da die mündliche Rede der umgebenden Personen mit der Schriftsprache geradezu kontrastirt, die des Lehrers diesen Mangel nur höchst unvollkommen ersetzt, die Bibel aber, welche noch daneben steht, unter allen Lesebüchern die jetzige Schriftsprache am ungeeignetsten repräsentirt. In der Volksschule soll, wie später näher nachgewiesen werden wird, das Lesebuch Mittelpunkt des gesammten Sprachunterrichtes werden. Eben darum dürfen aber nicht zu viele nebengeordnete Zwecke die Freiheit des Verfassers eines Lesebuchs noch mehr beschränken, als durch die ökonomischen Rücksichten schon geschieht. Gerade weil für diesen Fall die Aufgabe eine so verwickelte und so unbedingt wichtige ist, soll dieselbe hier vorzugsweise beleuchtet werden.

Das elementarische Lesebuch beginnt natürlich mit dem Leichtesten, was die Schriftsprache bietet: mit einfachen Sätzen anschaulichen Inhalts, und um auch äußerlich das Lesen zu erleichtern, so sind die Buchstaben groß, der Zeilen nicht allzu viel auf einer Seite. Ist aber der Inhalt anschaulich, so sei er doch weder läppisch, noch zerstückelt, er muß sich auch später noch mit Interesse lesen und nachahmen lassen. Die Lesebücher nach grammatischen Kategorien sündigen gemeiniglich gegen diese beiden Forderungen. Sie bringen Sätze, denen man das Gemachte und Gesuchte ansieht, meist ohne inneren Zusammenhang, und als stylistisches Ganze gar nicht lesbar. Man sollte doch bedenken, daß grammatische Beispiele mündlich, durch Vorschreiben, Diktiren oder sonst noch den Schülern mitgetheilt werden können; das Lesebuch ist durchaus kein Platz für solche Schöpfungen des Augenblickes. Alle grammatischen Erscheinungen sollen sich in dem Lesebuche darstellen, aber nicht in logischen Reihen, sondern an von dem Inhalte gebotenen Stellen. Die einfachen Sätze des ersten Lesebuches

sollen sich also um ein bestimmtes, dem Kinde interessantes Thema reihen und für jetzt zu einer mündlichen stylistischen Nachahmung, für die Zukunft auch vielleicht noch zu einer eben solchen Umarbeitung eignen. Nur wenn das Kind mit steigendem Interesse nach dem Verständniß des Inhaltes strebt, wird sich derselbe ihm vollständig erschließen. Das Verweilen bei einem Lesestück, um tiefer in das Verständniß einzudringen, darf ihm nicht als etwas Willkürliches und Langweiliges, sondern als natürlich und nothwendig erscheinen. Und gern muß es dahin zurückkehren und am Schlusse einer Periode den Inhalt seines Lesebuchs, wo nicht völlig doch annähernd auswendig wissen d. h. zum geistigen Eigenthum gemacht haben. Daraus folgt, daß der Stoff des ersten Lesebuchs im Wesentlichen kein anderer sein darf, als der des Anschauungs-Unterrichtes, d. h. die kindlichen Anschauungen in eine anziehende sprachliche Form gebracht. Durch das Lesen soll ja nichts Fremdes eingetrichtert, sondern nur das in dem Menschen Vorhandene geweckt und geformt werden. Natürlich kann Dies nicht geschehen, ohne die Begriffs-Sphäre des Lernenden beständig zu erweitern. Eine gewaltsam herbeigezogene Moral, eine greisenhafte Klugheit befriedigt den kindlichen Geist so wenig, daß gerade eine Abneigung gegen solche Schulmeisterei und eine Spaltung zwischen Schule und Leben entsteht. Darum sind wenige hier und da eingeflochtene religiöse Andeutungen weit wirksamer, als ganze Schaaren von Sprüchen und Predigtstellen. Das Lesebuch ist ja — Das fühlt selbst ein Kind — des Lesens und nicht der Religion wegen da, welche gerade dadurch, daß man ihrem Unterricht eine gewisse Weihe gibt, alle sprachlichen und historischen Erörterungen fern hält, am tiefsten greift und am nachhaltigsten wirkt.

Das elementarische Lesebuch mag, wenn es nicht wieder in getrennte Kursus zerfällt werden kann, auf höchstens drei Jahre berechnet sein. Länger beibehalten erscheint es kindisch und stumpft die Lust ab. Natürlich darf es für einen so langen Zeitraum einen nicht allzu spärlich abgemessenen Inhalt bieten. Gedichte dürfen nur wenige und höchst leichte in das erste Lesebuch eingeflochten sein, denn die gebundene Rede ist dem Kinde theils zu schwer zu verstehen, theils eignet sie sich nicht zum Nachahmen. Und doch

16 *

muß sich zuerst einmal die regelmäßige Schriftsprache als Norm einprägen, ehe man das Abweichende einmischt, sonst wirrt sich Alles durcheinander. Aus demselben Grunde sind unedle oder veraltete Ausdrücke in dem ersten Lesebuche noch sorgfältiger zu vermeiden als in dem zweiten.

Für dieses zweite Lesebuch gelten im Allgemeinen dieselben Grundsätze, wie für das erste, nur daß die fortschreitende Entwicklung des Denkens und der Sprachkenntniß in einigen Stücken größere Freiheit gestattet, umgekehrt aber auch neue Rücksichten auflegt Auch der Inhalt dieses Lesebuchs soll durchaus von dauerndem Interesse sein, kein einziges Stück darf sich selbst zur Vergessenheit verurtheilen Anschaulich soll Alles sein, aber darum nicht gerade aus der eignen Anschauung entnommen, es reicht hin, wenn es sich leicht an dieselbe anschließt. Ein zusammenhängender, streng belehrender Stoff wäre wegen der in der Volksschule nothwendigen Zeitersparniß wünschenswerth, allein die Mannigfaltigkeit der Form ließe sich dann zu schwer erreichen. Und doch ist diese Mannigfaltigkeit eine unerläßliche Bedingung, wenn der Zweck: Verständniß der Schriftsprache festgehalten werden soll. Nicht blos stylistische Mannigfaltigkeit, sondern auch lexikalische muß in dem Lesebuche erstrebt werden. Es bildet ja den gesammten Sprachschatz des Schülers, auf welchen mit Sicherheit gerechnet werden darf. Es darf sich also nicht auf einem engen Felde herumtummeln, wo nur wenige Begriffe und Wörter vorkommen. Es muß vielmehr Alles berühren, was in der künftigen Lektüre am leichtesten begegnen wird. Folglich darf es auch die Fremdwörter nicht meiden, sondern gerade an Stellen herbeiziehen, wo sie sich von selbst oder wenigstens mit leichter Nachhülfe erklären. Das Lesebuch soll ja auch orthographische Anschauungen gewähren. Dies würde nur höchst dürftig geschehen, wenn es sich auf ein schmales Sprachfeld beschränkte. Aber umgekehrt würde ein buntes Allerlei, vielleicht auch von den verschiedensten Verfassern herrührend, eine stylistische Unsicherheit, eine logische Larheit und ein Haschen nach Kontrasten begünstigen. Ueberhaupt darf die Rücksicht auf Unterhaltung der Schüler niemals so weit gehen, daß das Pikante und Aufregende vorherrscht. Darum sind romanartige Geschichten,

auch die unschuldigsten, Scherzreden und komische Scenen nicht an ihrem Platz. Die Volksschule in ihrer knappen Zeit hat Wichtigeres zu thun. Was von moralischen und religiösen Artikeln in dem ersten Lesebuch gesagt ist, das gilt auch in dem zweiten. Sie dürfen nicht vorherrschend, nicht gewaltsam herbeigezogen sein und müssen auch sprachliche Erörterungen vertragen. Das Uebrige gehört dem Katechismus, der Bibel-Erklärung, überhaupt dem Religionsunterrichte, nicht dem Lesebuche an.

Aus allen diesen Bedingungen ergibt sich, daß die Abfassung eines Lesebuchs für Volksschulen keine leichte Sammelarbeit, sondern ein Werk der sorgfältigsten pädagogischen Erwägung ist, und daß der Verfasser selbst Hand anlegen und mindestens Dasjenige stylistisch umarbeiten muß, was seinem Zwecke nicht genau entspricht. Kurze realistische Exzerpte, kindische Lehrgespräche, moralisirende Erzählungen bilden sämmtlich keinen geeigneten Inhalt eines solchen Buches.

Wie aber immer das Schullesebuch beschaffen sein mag, so bleibt die Behandlung desselben durch den Lehrer die schwierigere Hälfte der Aufgabe. Denn entspricht das eigentliche Lesebuch seinen pädagogischen Anforderungen weniger, so kann er ja durch Herbeiziehung von Vorlesebüchern zu Hülfe kommen.

Behandlung des Lesebuchs zum Zwecke des Verständnisses. Um richtig zu verstehen muß vorerst richtig ausgesprochen werden. Es ist nicht blos wegen der Zuhörenden erforderlich, die Rechenschaft vor dem eignen Urtheil fordert es. Wer das Gelesene in der Aussprache entstellt, wird es schwerlich ohne Entstellung in seine Vorstellung aufnehmen. Darum vor Allem Exaktheit in Lauten, Sylben und Wörtern! Nichts zu viel, Nichts zu wenig. Nicht verwechselt! Der Zuhörende muß selbst zu lesen glauben. Gönne man darum den Schülern Zeit sich erst jedes Wort genau anzusehen. Uebereilung bringt Unsicherheit, kann geradezu Stottern veranlassen. Doch dulde man auch kein unnützes und bequemes Dehnen. Es wird leicht zur widerlichen Gewohnheit. Neben dem exakt Lesen ist nämlich die Geläufigkeit eine Haupteigenschaft, wornach die Schule zu streben hat. Ohne Geläufigkeit, die sich dem Fluß der natürlichen Rede nähert, trennt

sich das Lesen von dem Leben und das Zuhören wird zur anstrengenden Arbeit, ja zum Ueberdruß. Ungemein viel kommt dabei auf stufenmäßige Anordnung des Stoffes an. Gibt das Lesebuch selbst diesen Stufengang, desto besser; ist Dies aber nicht der Fall oder stimmt der Lehrer wenigstens nicht mit der Ansicht des Lesebuchs zusammen, so darf gleichwohl nicht das Schwerere vor dem Leichteren gelesen werden. Vielmehr hat der Lehrer sich vorher einen Plan zu entwerfen, nach welchem er das gegebene Lesebuch und die etwaigen Vorlesebücher benutzen will. Die Pagina's und Ordnungs-Nummern des Lesebuchs dürfen darauf gar keinen Einfluß üben, der Lehrer hat zu bestimmen, aber freilich auch sich darauf vorzubereiten. Die Methode der Trägheit, wornach unter den Schülern der folgende und in dem Buche das folgende Stück ihres Aufrufs gewiß waren, sollte jetzt für veraltet gelten. Könnte die Anordnung der Lesestücke vollkommen lückenlos geschehen, so müßte jedes vorhergehende dem folgenden zur Erklärung dienen. Da jedoch eine solche Lückenlosigkeit wohl denkbar, aber nicht ausführbar bleibt, so soll der Lehrer die bedeutenderen Lücken durch mündlichen Vortrag ausfüllen, d. h. die Einleitung in jedes zu lesende Stück, welches nicht durch sich klar ist, vorausschicken. Ehe das Kind anfängt zu lesen, soll es wissen, wovon es lesen wird. Es ist lächerlich, wie in vielen Schulen geschieht, die Ueberschriften der Lesestücke wegzulassen, während gerade darauf ein besonderes Gewicht zu legen ist. Der Schüler soll mit Aufmerksamkeit, wo möglich mit Spannung lesen, diese muß der Lehrer erregt haben, ehe das Lesen beginnt. Allein auch die Schwierigkeiten, welche die Spannung unterbrechen würden, sollen zum voraus beseitigt sein. Wenigstens Was zum nothdürftigsten Verständniß gehört, soll dem Lesenden vorher mitgetheilt sein, nicht erst nachkommen, nachdem der beste Eindruck verwischt ist. Es sind gewissermaßen die Vokabeln, welche in fremden Sprachen der Schüler vorher in einem Wörterbuche aufschlägt, welche aber beim Lesen in der Muttersprache der Lehrer durch seine Erklärung ersetzt. Jedenfalls hat der Letztere jedes neue Lesestück an die bereits vorhandenen Anschauungen oder früher Gelesenes anzuknüpfen und dadurch das Verständniß einzuleiten. Es ergibt sich aber freilich auch daraus, Was von Lesestücken zu halten

ist, welche mit dürren der Erklärung bedürftigen Begriffen überfüllt sind.

Das still für sich Lesen gehört nicht zum lesen Lernen, es ist eine dem späteren Gebrauche vorbehaltene Anwendung. Da nun in Schulen immer laut gelesen wird und wegen der Theilnahme aller Schüler und wegen der Korrektur des Lehrers gelesen werden muß, so hat der Lesende die Verpflichtung, laut genug zu lesen, um von Allen gehört zu werden. Das lispelnde vor sich hin Lesen ist eine Unart, welche sich von Generation zu Generation fortpflanzt, aber sowohl der Schönheit als dem Verständnisse Eintrag thut. Das kreischende, noch unschönere Lesen hindert wenigstens das Verstehen nicht. Am meisten wirkt in diesen Beziehungen das Beispiel des Lehrers. Hält er den rechten Ton, Ausdruck, das rechte Tempo ein, setzt er angemessene Pausen so oft er vorlies't oder korrigirt, so bildet sich das Meiste ohne künstliche Hülfsmittel. Oft thut der Lehrer besser, wenn er vorbereitend vorlies't, als daß er Alles auf die Korrektur verspart, zumal wenn das Lesestück von etwas schwierigerem Verständniß ist. Dadurch wird am sichersten der Ausdruckslosigkeit und Eintönigkeit vorgebeugt. Denn diese entspringt hauptsächlich durch den Widerstand, welchen der Schüler noch in der mechanischen Auffassung findet, so daß er zur freien Darstellung der Vorstellungen nicht gelangen kann. Wo sich die Stufenmäßigkeit der Schwierigkeiten nicht durch das Lesebuch selbst einhalten läßt, da muß es also durch Vormachen und vielmaliges Wiederholen ersetzt werden. Einzele Kinder werden freilich immer hinter der Masse zurückbleiben, manche sind mit aller Mühe kaum von dem leise Sprechen oder Stottern zu entwöhnen. Da muß Nachhülfe im Einzelen geleistet werden. Freilich haben die übrigen Schüler ebenfalls ihre Bücher vor sich und könnten der Aufmerksamkeit auf das Vorlesen ihres Mitschülers, wenn es blos auf Verständniß ankäme, überhoben werden. Allein einmal soll ja das Auffassen nach bloßem Vorlesen vorbereitet werden, zweitens fehlt die Kontrole für das Verständniß, wenn der Eine hier der Andere dort lies't, auch würde dem ganzen Leseunterricht die Exaktheit fehlen, wenn Jeder erst suchen müßte, wo sein Vorgänger aufgehört hat. Vielmehr muß die Aufmerksamkeit der Klasse so weit

gehen, daß Alle augenblicklich einfallen könnten, wenn es der Lehrer verlangte. In der Regel zwar wird es dem Verständniß und der Schönheit günstiger sein, wenn zum Uebergang auf einen andern Schüler ein sprachlicher und sachlicher Abschnitt abgewartet wird. Ausnahmsweise muß es jedoch anders geschehen. Darauf ist aber streng zu halten, daß Wer das Lesen von einem Andern übernimmt, so weit zurückgreift, daß das Ganze verständlich bleibt. Auch der Lehrer schiebe die nöthige Korrektur an passenden Stellen ein, nicht beliebig, nicht störend, aber auch nicht, wo der Fehler schon vergessen ist. Es ist gar nicht unangemessen, wenn man auch die nachlesenden Mitschüler zur Korrektur der vorkommenden Fehler anweis't.

Soll verstanden werden, so muß der Geist der Schüler ganz bei dem Lesen sein, folglich auch der Geist des Lehrers. Zerstreutheit ist die Feindin jedes Verständnisses. Darum ist jede Langeweile zu vermeiden. Keine zu langen, keine zu schweren, keine zu eintönigen Lesestücke! daneben aber beständiges Eingreifen des Lehrers, um die Aufmerksamkeit zu erhalten. In den Elementarklassen wohl zwischendurch einmal die Aufforderung im Chor zu lesen, sonst Fragen, welche die Aufmerksamkeit und das Verständniß kontroliren. Die geeignetsten sind ohne Zweifel solche, welche sich lediglich an das Gedächtniß der Lesenden wenden, also Wiederholung einer Stelle, eines Ausdrucks, einer Beziehung verlangen. Sie halten am wenigsten auf, und können an jedes Kind, auch an das minder fähige gerichtet werden. Schwerere Fragen, welche sich auf den Zusammenhang des Ganzen beziehen, und welche Nachdenken erfordern, thue man erst am Ende eines Abschnittes und nachdem durch mehrmaliges Lesen der Zusammenhang auch wirklich eingeprägt sein kann. Denn der Lehrer darf schon aus Rücksicht auf die Kürze des Lesebuchs sich nicht leicht mit einmaliger Lesung begnügen, er darf es aber auch nicht mit Rücksicht auf Verständniß und Schönheit. Selbst der Gebildete ist kaum im Stande, ein ihm unbekanntes Stück beim ersten Lesen vollkommen zu verstehen und in Folge davon richtig betont und ausdrucksvoll zu lesen; wie viel weniger ein Kind, welches noch nicht wie er aus dem Anfange eines Satzes die Ergänzung desselben errathen, und

darnach seinen Ton nehmen kann. Darum ist das erste Lesen eigentlich nur als eine Vorbereitung unter der Leitung des Lehrers anzusehen und kann ausdrücklich so genannt werden. Häusliche Vorbereitung führt leicht zu Fehlern, die nachher schwer wegzuräumen sind. Bei nachträglichem Vorlesen als Korrektur von Seiten des Lehrers halte man streng an der Bedingung, daß das Muster auch wirklich nachgeahmt werde und die Verbesserungen in das Bewußtsein treten. Die Gewohnheit des Nachlallens des Lehrers, wenn ein Kind zu Ende gekommen ist, blos um die Rede aufzufassen, verdient wie allenthalben, so auch bei dem Leseunterricht Tadel. Ist nun ein Stück annähernd richtig gelesen und dadurch im Wesentlichen verstanden, so folgt je nach Umständen und Bedürfniß noch eine Erklärung des Einzelen, keineswegs aber ein breit-Treten alles irgend Erklärbaren, wie es die Ausleger mancher fremden Schriftsteller zu thun pflegen. Es handelt sich blos um ein Hervorziehen und Beleuchten der Schwierigkeiten, welche bei oberflächlicher Betrachtung zu entgehen pflegen. Erfreulich ist es, wenn die Schüler durch ihre Fragen selbst darauf hinleiten. Und jedenfalls hat der Lehrer nicht nach seinen Einsichten und Interessen, sondern nach denen der Schüler den Maaßstab zu nehmen. Das Nächste und Bedeutsamste bleibt immer die sprachliche und logische Erklärung. Alle Beziehungen und Begriffsschattirungen müssen nach und nach kennen gelernt werden. Weit weniger kommt es auf die historischen Erörterungen an. Sie sind mehr als Zugabe zu betrachten. Die moralischen Beziehungen, wo solche sich ungesucht darbieten, dürfen natürlich nicht unaufgedeckt, aber unter keiner Bedingung ins Breite gezogen werden.

Was aber immer zur Erklärung beigebracht wird, so lasse man es nicht als bloßes Anhängsel sofort nach dem Gebrauche bei Seite liegen, sondern ziehe es als lebendiges Element in das gelesene Stück selbst hinein. Dies geschieht erstens durch richtige Vertheilung der Erklärungen. Nicht zuviel an einem Platze. Man muß sich auch Etwas versparen können. Einiges ist einzuschieben, Anderes nachzubringen, Alles aber zu gehöriger Zeit zu wiederholen und zu prüfen. Auch muß mindestens eine Lesung des Stückes

nach der Erklärung stattfinden, damit sich die größere Klarheit der Gedanken auch in der Richtigkeit der Darstellung zeige und der Gesammteindruck noch einmal wiederholt werde. Dies gilt nicht blos von Gedichten und das Gefühl ansprechenden Lesestücken, sondern in gewissem Grade von allen. Denn Was einer Auffrischung nicht fähig und würdig ist, das sollte überhaupt in der Schule nicht gelesen werden. Größere Stücke müssen zum Behufe solcher Behandlung in angemessene Parthien getheilt werden.

Wenn es übrigens ein wünschenswerthes Ziel ist, jedes Lesestück bis zur Durchsichtigkeit verständlich zu machen, so ist es doch weit wichtiger, den Haupteindruck (auf das Gemüth), welchen der Verfasser desselben beabsichtigte, nicht verloren gehen zu lassen, und läßt sich beides nicht vereinigen, so ist es besser Etwas an der Klarheit schwinden zu lassen, als an der Erregung des Gemüthes, zumal bei poetischen Darstellungen. Deßhalb ist es auch nicht rathsam, allzu kritisch zu verfahren, sondern lieber einen nicht ganz passenden Ausdruck des Lehrstücks passiren zu lassen, um den Schüler nicht zur Negation hinzutreiben [1]).

[1] Lesebücher für die mittlere Stufe, bald mehr sprachlich, bald mehr realistisch geordnet sind: Harnisch, Zweites Lese- und Sprachbuch. 10. Aufl. Breslau, 1845. (40 kr.). Stern, Zweites Sprach- und Lesebuch für die Mittelschüler deutscher Elementarschulen. 3. Aufl. Karlsruhe, 1842. (14 kr.). Dazu ein Leitfaden für den Lehrer: Lehrgang der ersten einfachen Satz- und Aufsatzübungen. Karlsruhe, 1840. (1 fl. 12 kr.). Ferner Drittes Sprach- und Lesebuch. 3. Aufl. 1845. (18 kr.). Diesterweg, Schul-Lesebuch. 1. Theil. 7. Aufl. Bielefeld, 1843. (27 kr.), durchaus sprachlich geordnet. Dessen, Schullesebuch zweiter Theil. 2. Aufl. Bielefeld, 1847. (36 kr.); nach dem Inhalt geordnet, bedeutend schwer, aber durch eine Anleitung zum Gebrauche erleichtert. 1. Thl. 1842. (54 kr.). 2. Thl. Bielefeld, 1847. (36 kr.). Curtman, Lesebuch für die Stufe der Anschauung. 3. Aufl. Gießen, 1853. (24 kr.). Schulze und Steinmann, Kinderschatz. Hannover, 1846. 1. Th. (35 kr.). 2. Th. 1847. (41 kr.). Prosa und Poesie gemischt, reich, ohne Umarbeitung der Stücke. Vernaleken, Erstes Sprach- und Lesebuch. Wien, 1851. Amtlich für die Elementarklassen in Oesterreich bestimmt. Seltzsam, Deutsches Lesebuch für das mittlere Kindesalter. Breslau, 1853. (36 kr.). Scholz, Lesebüchlein für Kinder von 6—9 Jahren. 2. Aufl. Breslau, 1843. (12 kr.); dann Lesebuch für

Kinder von 9—11 Jahren. Breslau, 1845. (27 kr.); hierauf Lesebuch für die Jugend im Alter von 11—14 Jahren. 2 Aufl. 1845. (45 kr.); reichhaltig, fast überfüllt, oft schwer. (Schulz, O.) Berlinisches Lesebuch. 5. Aufl. Berlin, 1844. (27 kr.); gemüthlich, für Mädchen geeignet. Lüben und Nacke, Lesebuch für Bürgerschulen. 1—4 Th. Leipzig, 1851. (à 33 kr.). Vogel, Deutsches Lesebuch für Schule und Haus. Leipzig, 1839. (36 kr.); mit vorherrschend religiöser Tendenz. Fischer, Lesestücke für die beiden oberen Abtheilungen der Volksschule. 2 Aufl. Darmstadt, 1843. (18 kr.). Lesebuch für preußische Schulen. 4. Aufl. Potsdam, 1844. 1 Th. (36 kr.); 2. Th. (1 fl.); 3. Th. (1 fl. 36 kr.); sehr mannigfaltig, fast zu bunt. Ritsch, Lesebuch für mittlere Elementarklassen. 3. Aufl. Aachen, 1845. (18 kr.); nach der Lese-Schwierigkeit geordnet, vom katholischen Standpunkte aus. Dessen Lesebuch für obere Elementarklassen. Aachen, 1841. (30 kr.), wohlfeil. Scholderer, Erstes Lesebuch für Elementarschulen. 3. Aufl. Frankfurt, 1845. (45 kr.). Sartorius, Lebensspiegel. Breslau, 1842—46. 1. Abth. (30 kr.). 2. Abth. (1 fl. 3 kr.). 3. Abth. (1 fl. 24 kr.). Schwierig zu verstehen, von pietistischer Färbung. (Knodt) Lesebuch in Lebensbildern für Volksschulen. Darmstadt, 1846. (45 kr.); mannigfaltig, aber oft fernliegend. Lebensbilder von Berthelt, Jäckel, Kell, Petermann, Thomas. I. (14 kr.). 2 Aufl. Leipzig, 1849. an den Anschauungsunterricht anschließend. II. für Mittelklassen nach Denzel geordnet. 3. Aufl. 1850. (24 kr.); fremde und eigne Stücke gemischt. III. für Oberklassen. 2 Aufl. 1848. (42 kr.). IV. Mustersammlung auch „Deutsches Familienbuch". Leipzig, 1850. (1 fl. 48 kr.). Sammlung von Dichtungen und Prosa aller Formen. Durchaus pädagogisch. Lesebuch für die evangelischen Volksschulen Würtembergs. 1. u. 2. Kursus. Stuttgart, 1851. (1 fl. 20 kr.). Sehr reichhaltig.

Von den zahlreichen Realbüchern, welche zugleich als Lesebücher dienen, nennen wir: Haas, Lesestücke. 3. Aufl. besorgt von Jäger, Stuttgart, 1845. (54 kr.); solid gearbeitet, doch etwas altfränkisch. Hepp, Vollständiges Lehr- und Lesebuch für Volksschulen. 2. Aufl. Mainz, 1845. (54 kr.); vom katholischen Standpunkte aus. Wilmsen, Kinderfreund. 179. Aufl. durchgesehen von Pischon. Berlin, 1845. (18 kr.); ein merkwürdiges Beispiel von Verbreitung! Schlez, Denkfreund bearbeitet von Sackreuter. 16. Aufl. Gießen, 1845. (45 kr.); trotz mancher Verbesserungen veraltet. Wagner, Handbuch des Wissenswürdigsten 2c. 17. Aufl. 1. Thl. Lesebuch, Spruchbuch, Rechnungsaufgaben. Darmstadt, 1845. (24 kr.). 2. Thl. Naturkunde u. s. w. 16. Aufl. (36 kr.). Kirsch, Lese- und Lehrbuch der gemeinnützigen Kenntnisse für evang. Volksschulen. 1. Lehrg. 3. Aufl. Leipzig, 1847. (22 kr.).

Beide Richtungen sind zu vereinigen gesucht in: Curtman, Das Vaterland, Lesebuch für die oberen Klassen der Volksschule. 3. Aufl. Darmstadt, 1850.

Ausdrücklich zum Vorlesen ausgearbeitete Lesebücher (Hülfslesebücher) existiren leider noch nicht. Einstweilen kann man die hier und in den folgenden Paragraphen genannten als solche benutzen.

§. 62. Die höhere Leselehre. Der mündliche Vortrag.

Die höhere Leselehre hat es mit der mündlichen Darstellung des Gelesenen zu thun, sie strebt nach der Fertigkeit, durch angemessenes Vorlesen in Anderen die nämlichen Vorstellungen und in der nämlichen Stärke hervorzurufen, als der Schreibende dieselben im Augenblicke der Abfassung besaß. Der Leser ist also in diesem Falle der Vermittler zwischen einem schriftlich Darstellenden und einem Zuhörenden. Es gehört folglich in gewissem Maaße die ganze Lehre von dem mündlichen Vortrage dahin, denn ob Etwas aus dem Gedächtniß oder aus einer Schrift entnommen und Anderen mitgetheilt wird, Das macht im Wesentlichen nicht viel Unterschied. Da wir die Deklamation und das freie Reden nicht als besonderes Unterrichtsfach aufführen, so muß das Nachfolgende zugleich als Anweisung zum mündlichen Vortrag dienen.

Grundlage alles schön-Lesens, sowie alles guten Vortrags ist eine genaue und wohlgebildete Aussprache. Auf diese ist also das nächste Augenmerk des Lehrers zu richten, und er hat schon frühe bei dem Lautiren dazu anzuhalten und mit seinem Beispiele voranzugehen. Das Kind muß vor Allem jeden Laut rein und völlig aussprechen können, ob und wo es dann anzuwenden sei, darüber kann noch verhandelt werden. Denn allerdings ist eine mit der mütterlichen Aussprache allzu stark kontrastirende ein gefährliches Geschenk für ein Kind. Wenn nicht die ganze Umgebung an der vollkommneren Aussprache Theil nimmt, oder das Streben darnach achtet, so entstehen leicht Spöttereien; das Kind bleibt auf halbem Wege stehen, spricht befangen, darum ungeläufig, Was viel schlimmer ist, als ungenau sprechen. Endlich hängen sich leicht noch sittliche Ausartungen an ein allzu gesuchtes Streben nach reinerer und darum auch vornehmerer Aussprache.

Das Kind dünkt sich um dieses äußerlichen Vorzugs willen besser zu sein, als Andere, selbst als seine Eltern, und eine Verschrobenheit aller seiner Ansichten und Ansprüche wird allzu leicht die Folge davon. Alle diese Bedenken fallen bei dem Lesen in der Schule weg; denn zwischen Lesen und Sprechen bleibt ein hinreichender Unterschied, den der Lehrer ohne Schwierigkeit festhalten kann. Doch fordere man auch beim Lesen in der Aussprache anfangs nicht zu viel und nehme gehörige Rücksicht auf die Eigenthümlichkeiten der örtlichen Mundart. Vor Allem sollte der Lehrer selbst in diesem Punkte feststehen, und nicht bald so, bald anders vorsprechen, noch weniger aber der ausländischen Aussprache als solcher den Vorzug geben. Die mundartlichen Färbungen sind in gewissem Grade alle gleich berechtigt. Es gibt wohl eine ziemlich scharf bestimmte deutsche Schriftsprache, aber keine privilegirte Aussprache. Es ist lächerlich, wenn aus falschen Voraussetzungen die Süddeutschen alle norddeutschen Idiotismen nachahmungswürdig finden und die Kinder z. B. lehren wollen: sp laute allenthalben wie sp, und g gleiche in allen Fällen dem j. Das gehört mit zu der tadelnswerthen Geringschätzung des Eigenen im Vergleiche zu Fremdem. Es bleibt genug zu thun, wenn wir unbestreitbare Nachlässigkeiten und Gemeinheiten der Aussprache verdrängen und das Vermengen lautverwandter Sylben beseitigen wollen. Darin sei man aber auch unerbittlich streng, denn wenn der Lehrer das für unrichtig Erklärte gleichwohl duldet, so verwöhnt er das Ohr und macht dasselbe für alle später vorkommenden Fehler stumpf. Es versteht sich jedoch von selbst, daß die Bildung der Aussprache nicht in besondere Lehrstunden verwiesen werden kann, sie hat in dem Leseunterricht ihren Mittelpunkt, muß aber bei allen übrigen Gelegenheiten berücksichtigt und gefördert werden. Nur treibe man diese Sorgfalt nicht so weit, daß man da, wo das Interesse an dem Inhalte überwiegt, z. B. in dem Religionsunterrichte, durch Sprachbemerkungen die Aufmerksamkeit ablenke. Der Lehrer muß seine Kritik auch unterdrücken und auf eine geeignetere Stunde aufschieben können. Unter allen Umständen verlangt die Kunst der schönen Aussprache reichliche Uebung, frühen Anfang und konsequente Durchführung.

Die zweite Forderung an den Vorlesenden ist: Geläufigkeit. Was hilft buchstäbliche Richtigkeit, was Verständniß, was selbst Schönheit der Aussprache, wenn ungeregelte und ungehörige Pausen zwischen die Rede treten und vielleicht in Gewohnheit des Stockens, Dehnens und Stotterns übergehen? Man verzeiht weit leichter einige Inkorrektheiten, wenn nur der Fluß der Rede nicht unterbrochen wird; wie sollte Dies nicht ganz besonders bei dem Lesen der Fall sein, wo Besinnen nur bei den ersten Anfängern der Grund des Zögerns sein kann. Man lasse lieber von Anfang in langsamerem Tempo lesen, damit nur nicht unfreiwillige Pausen entstehen, die so gern in Gewohnheiten ausarten. Man wiederhole das nämliche Lesestück, den nämlichen Satz so lange, bis er ohne Stockung gelesen wird. Anfängliches Darüberhinausgleiten straft sich später. Damit aber das Zusammengehörige geläufig und hinlänglich verbunden gelesen werden kann, so sorge man gleich in der ersten Zeit für angemessene Ruhepunkte. Also kurze, einfache Sätze, kleine Abschnitte und deutlich hervortretende Interpunktion! Denn die Interpunktion bildet für den Lesenden die Pausezeichen, welche zugleich dem Verständnisse und der Mannigfaltigkeit der Rede dienen. Die Pausezeichen wohl zu beachten, nicht darüber weg zu eilen, gehört mit zu den Mitteln des geläufig-Lesens, ihre tiefere Bedeutung jedoch, ihr Gehalt untereinander und in Beziehung auf den Ton läßt sich nicht eher darstellen, bis die Lehre von der Betonung herbeigezogen oder beendigt ist. Noch ist eine Vorsicht anzuempfehlen: Laß nicht eher Verse lesen, bis die nöthige Geläufigkeit erworben ist, weil die Einwirkung des Taktes sonst die Einhaltung der Pausen beeinträchtigt.

Die Schönheit des Lesens hängt jedoch in der deutschen Sprache am wesentlichsten von der Betonung ab, welche sich innigst an das Verständniß anschließt. In anderen Sprachen gilt es als ein Verdienst, nicht (d. h. nicht scharf) zu betonen; unsere Sprache hat ihren charakteristischen Ausdruck in der entschiedenen Betonung irgend eines Theils jedes Sprachganzen. Die Betonung, d. h. die Hervorhebung eines Elementes vor den übrigen durch die Stimme ist aber sowohl der Art als dem Gegenstande nach eine dreifache. Erstens die dynamische Betonung (der Akzent, die Schwellung

der Stimme), zweitens die rhythmische (Betonung des Zeitverhaltes, Pausiren, Dehnung und Schärfung), drittens die melodische (Steigerung der Stimme, Tonwendung). Dem Gegenstande nach gibt es einen Sylbenton, einen Wortton und Satzton, denn von allen diesen Sprachelementen kann eins vor den anderen hervorgehoben werden.

Bei weitem die wichtigste Betonung ist die dynamische, welche auch vorzugsweise so benannt wird und die übrigen beherrscht, auch die Quantität in unserer Sprache bestimmt. Auch wenn die Stimme auf derselben Note bleibt, auch wenn gleicher Zeitverhalt auf mehreren Sylben liegt, wird durch die Schwellung der Stimme doch eine derselben so hervorgehoben, daß sie im Verse für lang gilt, die übrigen für kurz. Die Quantität der Sylben hängt also von der Stärke ab, womit dieselben ausgesprochen werden. Doch kümmert sich die Leselehre zunächst nicht um die Quantität der Sylben, sondern um den Akzent selbst, der in der Prosa wie in der Poesie gilt.

Scheiden wir den Akzent dem Grade nach, so haben wir außer den tonlosen Sylben (Wörtern, Sätzen) hochtonige und tieftonige (mitteltonige). Diese Begriffe hat der Lehrer zuerst an Beispielen einzuüben, bevor er zu Regeln übergeht. Dabei können die mundartlichen Abweichungen zur Korrektur gebracht werden.

Hat unsere Sprache eine Schwierigkeit mehr in ihrer Betonung, so wird diese wenigstens für den Sylbenton doch auch gar sehr gemindert durch zwei hindurchlaufende Gesetze: Jedes Wort hat nur eine hochtonige Sylbe (jeder Satz nur ein hochtoniges Wort rc.), und zweitens: Die Stammsylben sind hochtonig, die eigentlichen Bildungssylben tonlos, die uneigentlichen mitteltonig. Hierdurch vereinfacht sich die Lehre von der Betonung bedeutend. In der Schule beweise man erst die Wahrheit solcher Sätze an Beispielen und suche dann die Ausnahmen. Da finden sich denn tonlos: einige einsylbige Formwörter, andere dergleichen mitteltonig. Die Zusammensetzungen haben eine Stammsylbe hochtonig, die anderen tieftonig; die Bildungssylben mit anderen Vokalen, als e und i, gelten als veraltete Stämme. Nur das einzige

Wort „lebendig" stellt sich allen Regeln entgegen, daneben die mit fremden Bildungssylben versehenen: halbiren, Meierei u. dgl. Das ist also leicht zum Bewußtsein gebracht und eingeübt. Verwickelter ist schon der Sylbenton der Zusammensetzungen; denn die Regel: Das Bestimmungswort (der erste Theil der Zusammensetzung) erhält den hohen Ton, das Grundwort den tiefen, erleidet beträchtlich viele Ausnahmen, obgleich man bei jüngeren Kindern immerhin bei der Regel stehen bleiben mag, besonders damit sie sich nicht etwa durch den Verstakt verleiten lassen, das Grundwort zu akzentuiren, wie häufig geschieht. Allen diesen und ähnlichen Schwierigkeiten wäre freilich vorgebeugt, wenn unsere Sprache, gleich anderen, ein Akzent-Zeichen besäße. So muß aber Uebung und Betrachtung des Zusammenhangs uns das Rechte lehren. Eine Nothwendigkeit mehr, in der Schule ausdrücklich dafür zu arbeiten. Ein Theil der Betonung der zusammengesetzten Wörter ist jedoch scheinbar so regellos, daß, will man es nicht bei mechanischem Nachsprechen lassen, man ihn in die späteren Schuljahre aufsparen muß; Dies ist der wechselnde Sylbenton. Es greift tief in die Synonymik ein, zu bestimmen, wann und warum z. B. überspr**i**ngen und **ü**berspringen, d**u**rchgehen und durchg**e**hen, v**o**ran und vor**a**n u. s. w. gelesen werden muß. Am leichtesten lösen sich diese Schwierigkeiten des Sylbentones, wenn man dieselben auf die nämliche Regel wie den Wortton zurückführt, denn zusammengesetzte Wörter können in gewissem Sinne als verkürzte Sätze oder mindestens als Ausbildungen durch Attribut oder Adverb betrachtet werden. Freilich werden immer noch gewisse schwer zu begründende Ausnahmen hervorgehoben und eingeübt werden müssen; denn es wird sich wohl nicht ohne Widerspruch darthun lassen, warum z. B. **A**llmacht, allm**ä**chtig und doch **O**hnmacht, **o**hnmächtig akzentuirt wird.

Da die Setzung des Wort-Akzentes weder durch ein äußerliches Zeichen angedeutet, noch auch durch leichte Regeln bestimmt ist, so bietet die Uebung in der richtigen Anwendung und die Begründung der einzelen Fälle eine der bildendsten Aufgaben des gesammten Schulunterrichtes. Es gibt wohl einige grammatisch begründete Regeln, welche für zahlreiche Fälle ausreichen, aber um

ein sicheres Urtheil über die Betonung zu haben, muß jeder Satz erst logisch untersucht sein. Denn schon bei dem einfachsten Satze steht es nicht fest, wie man nach dem ersten Anblick meinen möchte, daß das Prädikat vorzugsweise vor dem Subjekte, und das Objekt wieder vor den andern Theilen des Prädikats betont werde. Es ist Dies zwar der gewöhnlichste Fall, aber für die Ausnahmen gibt es kein anderes Erkennungszeichen, als den Sinn und Zusammenhang der ganzen Rede. Auch die andere Behauptung, daß die Formwörter tonlos, die Begriffswörter aber mindestens mitteltonig seien, ist nicht in allen Fällen stichhaltig. Vollends in zusammengezogenen Sätzen verwickeln sich die Bedingungen der Betonung immer mehr. Zwar wird sich nicht leicht eine Ausnahme von dem Gesetze finden: daß koordinirte Begriffe (grammatisch gleichgeltende Wörter) in der Betonung steigen, so daß der letzte den höchsten, die anderen nur einen relativ hohen oder mittleren Ton haben; und es bewährt sich dadurch zugleich der Satz, daß immer nur ein Element (hier Wort) vor allen übrigen durch den Ton hervorgehoben wird, also eine völlige Gleichheit zweier oder mehrerer nicht statthaft ist. Allein in dem Prädikat, seltener im Subjekt, kommen auch dem Inhalte nach koordinirte, der Form nach aber verschiedene Bestimmungen vor, und es läßt sich kein allgemeines Gesetz für den Rang solcher Bestimmungen in Rücksicht auf den Ton auffinden. So z. B. die Bestimmungen der Zeit, des Orts, des Grundes und der Weise. Endlich gibt es noch eine Anzahl herkömmlicher Betonungen, für welche sich kaum ein logischer oder grammatischer Grund angeben läßt, der Wohlklang scheint auf sie gewirkt zu haben. So wird z. B. in elliptischen Redensarten oft ein Wort betont, welches untergeordneten Ranges erscheint, wie etwa: guten **Morgen**!

Ein Gesetz aber zieht sich, etwa die letzten Ausnahmen abgerechnet, durch die ganze Sprache hindurch: In jedem einfachen Satze wird das Wort am höchsten betont, welches die denkbaren falschen Urtheile des Hörenden widerlegen soll. Die übrigen Wörter stehen nur zur Herstellung der Beziehungen jenes Hauptbegriffes da, sie sollen nur erinnern, und können unter gewissen Umständen weggelassen werden. Man kann deßhalb

auch negativ aussprechen: Wörter, welche ohne Störung des Sinns aus dem Satze weggelassen werden könnten, erhalten niemals den Ton (die unwesentlichen); meistens also die Formwörter, meistens das Subjekt, woran blos erinnert wird, meistens das Attribut, zumal wenn es nur veranschaulichen soll u. s. w. Man kann auch — und Dies ist in der Praxis bei Kindern das beste Mittel — durch Fragen prüfen, welches Wort das wesentlichste im Satze ist. Das Wort, womit die Antwort gegeben werden kann, ist nämlich auch das zu betonende in dem ganzen Satze, der zur Antwort dient. Es bleibt aber freilich, da sich nach jedem Haupttheile eines Satzes fragen läßt, immer noch die Entscheidung, welche der möglichen Antworten dem Sinne des Redenden am angemessensten ist, und Dies kann erst aus dem Zusammenhang erkannt werden. Mit Sicherheit kann also über den Wortton nur entschieden werden, wenn der Verfasser sich ausführlich und korrekt ausgedrückt hat und zweitens erst, nachdem man das Ganze gelesen hat. Folglich ist die Zumuthung, sogleich den richtigen Akzent zu treffen, überhaupt und für Kinder insbesondere eine viel zu große. Auch ergibt sich hieraus nochmals, daß Gedichte mit ihrer vielfach ungenauen Sprache kein vorzugsweiser Lesestoff für Anfänger sind. Oft läßt sich wirklich nur mit annähernder Wahrscheinlichkeit bestimmen, welchem Worte der Verfasser den Ton zugedacht hat. Aber gleichwohl ist gewiß, daß es keine Umändrung der Betonung ohne Abändrung des Sinnes gibt und umgekehrt. Von vielfachem Einflusse auf den Ton ist auch die Wortstellung, so daß aus der geraden Wortstellung sich auf reguläre Betonung, aus umgekehrter auch auf eine ausnähmliche Betonung vermuthen läßt, freilich nur in Prosa und bei wirklich korrektem Styl. In zusammengezogenen Sätzen ist neben dem mit dem Hauptton belegten Wort auch noch auf die mit einem relativ hohen oder mittleren Ton zu belegenden Wörter zu achten, und dabei kommt allerdings viel auf die Länge oder Ausgebildetheit der Sätze an. Jeder ausgebildete, nicht in einem bloßen Formworte bestehende Satztheil erhält in der Regel einen relativen Ton, welcher oft von dem höchsten Tone nur um Weniges überwogen wird. Aber fehlerhaft ist es, um der Unsicherheit der Betonung zu begeg-

nen, möglichst viele Wörter und diese in möglichst gleicher Stärke zu betonen. Denn erstens verschwindet durch solche Ueberladung die Verständlichkeit und Schönheit der Rede, zweitens aber enthält sie doch auch nur ein Bekenntniß, daß man der Erforschung der wahren Betonung nicht gewachsen sei. Bei Kindern halte man anfangs auf möglichst scharfe Hervorhebung des hochtonigen Wortes, Modifikationen lassen sich später anbringen, wenn die Hauptsache feststeht. Immer noch wird man aber fragen: Woran erkennt der Lesende gerade das denkbare falsche Urtheil des Hörenden, welches er durch Betonung eines gewissen Wortes widerlegen soll? Allerdings sind die Gegensätze bisweilen wirklich ausgesprochen, und dann waltet kein Zweifel ob, allein Dies ist die Ausnahme. In der Regel kann man darüber nur Vermuthungen haben. Dies ist freilich mitunter verdrüßlich und beschwerlich, aber gerade diese Kombinationen des Zusammenhangs, diese Ergänzungen des stillschweigend Gesagten, dieses Lesen zwischen den Zeilen sind das bildendste Element des Lesens. Dadurch wird der Lesende gezwungen, tiefer in den Sinn einzudringen und auf die kleinsten Andeutungen zu achten, gerade wie die unvollständigen Hülfsmittel der Auslegung die Beschäftigung mit fremden Sprachen so bildend machen. Das betonte Lesen dürfte verbunden mit diesen Untersuchungen bei dem Unterrichte in der deutschen Sprache das rechte Surrogat für das Uebersetzen aus fremden Sprachen darbieten, natürlich vorbehaltlich weiterer methodischen Entwicklung. Die Lehrer müssen der Sache erst hinreichend gewachsen werden, und das Verfahren mehr der Willkür entreißen. Hier einstweilen noch folgende Andeutungen.

Wo ausdrücklich ein Gegensatz angeführt wird, da ist dieser wohl als das zu widerlegende Urtheil anzusehen, allein bisweilen ist ein solcher Gegensatz mehr der Form nach als der Sache nach aufgestellt, so wie umgekehrt bisweilen ein versteckter Gegensatz in einem grammatisch gar nicht ebenbürtigen Worte steckt. Es ist deßhalb immer zu erwägen, welcher der möglichen Gegensätze unter den gegebenen Verhältnissen der vernünftigste, mindestens der nächst liegende ist. Zur Prüfung kann man sich folgender Hülfsmittel bedienen. Man entkleide den

Satz oder die zusammengehörigen Sätze des uneigentlichen Ausdrucks, führe sie auf den eigentlichsten und einfachsten zurück. Man fasse, wo ein Gedanke in einzele Züge vertheilt ist, denselben ohne Vereinzelung in bestimmte Worte, und erkenne daraus, Was der Sinn der untergeordneten Sätze sein mag. Besonders gilt Dies, wenn bei koordinirten Sätzen nicht recht ersichtlich ist, ob das Subjekt oder das Prädikat den Ton erhalten sollte. Ungewöhnliche Wortstellungen bringe man auf die gewöhnliche zurück, und sehe zu, ob der Verfasser absichtlich oder unabsichtlich, vielleicht nur um des Wohllautes willen von dem Gewöhnlichen abgewichen ist. Von gutem Erfolg ist ferner, wenn man sich die negativen Sätze in gleichgeltende positive umwandelt und umgekehrt. Den Frage- oder Ausruf-Sätzen gebe man die urtheilende (behauptende) Form, die elliptischen ergänze man zur grammatischen Vollständigkeit. Die blos angedeuteten Gedanken führe man aus und erkenne aus der vollständigen Fassung die wahre Meinung des Schreibenden. Oft kann dies schon bei Kindern das Gefühl des wahren Sinnes eines Satzes und somit die rechte Betonung hervorrufen. Nach und nach werden sich auch noch Regeln herausbilden, welche zwar nicht ohne Ausnahme gültig sind, aber doch die meisten Fragen auflösen, wie z. B. Wörter, welche kurz vorher dagewesen, also schon bekannt sind, erhalten den hohen Ton nicht weiter, weil nur an dieselben erinnert wird; Verneinungen werden dann betont, wenn vorausgesetzt wird, daß der Hörende anderer Meinung ist, als der Sprechende; Wörter, welche unmittelbar und absichtlich wiederholt sind, sollen dadurch hervorgehoben werden, sind also zur Betonung bestimmt u. s. w. [2]).

Die Lehre von dem Wort-Akzent ist noch desto wichtiger, weil sich auch die Betonung der Sätze (und wie oben bemerkt die der zusammengesetzten Wörter) größtentheils darauf zurückführen läßt. Da nämlich fast jede Satzverbindung eine Verwandlung in einen einfachen Satz mit gleichbedeutenden Bestimmungen (freilich oft sehr überladenen und ungelenkigen) zuläßt, so kann man auf diesem Wege das Verhältniß der Betonungen prüfen, und sich wenigstens orientiren, welcher der verbundenen Sätze, so lange nicht Wohlklang oder Wortstellung es anders verlangen, am meisten her-

vorgehoben werden würde. Man kann aus dieser Analogie schon zum voraus entnehmen, daß z. B. von koordinirten Sätzen der letzte am höchsten betont wird, von nicht koordinirten Verbindungen der Hauptsatz gewöhnlich nicht, sondern einer der bestimmenden Nebensätze, doch nicht der attributive, wohl aber der objektive u. s. w. Uebrigens ist die Betonung der Sätze praktisch bei weitem am schwierigsten, weil die Satzverbindungen ein weiteres Feld sind, mehr Faktoren, also auch mehr Verwicklungen enthalten; oft reicht die Stimme des Lesenden nicht aus, und er muß blos dieses Mangels wegen anders lesen, als er sonst für richtig gehalten haben würde. Besonders tritt Dies ein, wenn außer der dynamischen Betonung auch eine melodische erforderlich wird [3]).

Neben dem hohen Wort= oder Satzton besteht nun noch ein m i t t l e r e r in verschiedenen Abstufungen bis herab zur völligen Tonlosigkeit. Gerade wegen dieser feineren Nuancen und Verschlingungen lassen sich jedoch noch weniger sichere Regeln darüber geben als über jenen. Nur so viel merke man: Wörter, welche bei der Bestimmung des Hauptons in Betrachtung gezogen werden konnten, deren Betonung keinen Widersinn gab, behalten immer einen Nebenton. Nur diejenigen, welche nur der formalen Bildung des Satzes angehören, werden gänzlich tonlos. Je leichter ein Wort entbehrt werden kann, ohne den Sinn zu entstellen, desto geringer ist sein Ton. Bei koordinirten Wörtern ist die Steigerung zum letztern eine unmerkliche, also wenn dies der Hauptton, der Nebenton der übrigen ein starker. Wörter vor kleineren, im Inneren der Sätze stattfindenden Pausen haben in der Regel einen mittleren Ton. Sonst liebt die Sprache nicht die Häufung des Tons an eine Stelle, sondern strebt nach Abwechslung. Die Anfänge der Sätze lieben den mittleren Ton, damit der Stimme eine Steigerung möglich ist.

Während Schwellung der Stimme die einzelen Sylben eines Wortes und die Wörter eines Satzes unterscheidet, so erhebt sich nur da, wo diese Verstärkung nicht auszureichen scheint, der Ton auch noch auf andere Noten. Der bloße dynamische Akzent kann auf derselben Note den lebhaftesten Wechsel üben gleich den Schlägen einer Trommel, eintönig wird die Rede darum doch bleiben,

und namentlich nur einen schwachen Ausdruck des Gefühls darstellen. Zur vollkommneren sprachlichen Darstellung bedarf es der Melodie und des Rhythmus. Die melodische Abwechslung der Stimme beim Lesen kommt zwar in keinen Vergleich mit der im Gesange, sie beschränkt sich auf einen geringen Umfang von Tönen, welcher freilich bei verschiedenen Individuen auch höchst verschieden ist. Zur gewöhnlichen Rede wählen wir die Note, welche uns am leichtesten auszusprechen wird, und erheben uns je nach der Steigerung des Gefühls in höhere oder sinken wieder in tiefere zurück. Von jenem Grundton entfernt sich jedoch die Stimme nur in leidenschaftlichen Ausrufen weiter als in die Quinte; die gewöhnliche Erhebung geht in halben oder ganzen Tönen oder in Terzen. Natürlich fällt übrigens jede melodische Erhebung mit einer dynamischen Verstärkung zusammen, so wie jede Senkung mit einer Schwächung. Beides kann nicht kontrastiren. Da sich jedoch auch die Stimme leicht zwischen zwei Tönen durchzieht und die dynamische Verstärkung auf das Ohr einen ähnlichen Eindruck macht, wie die melodische, so sind gesprochene Worte nur schwer in Noten zu setzen, und ohne Begleitung eines Instrumentes irrt man sich äußerst leicht in der Schätzung der Intervallen. Soviel aber kann als Regel angenommen werden: Wer mehrere Sätze hinter einander ohne Veränderung der Note spricht, dessen Rede erscheint eintönig und langweilig, Wer dagegen ohne Noth in die Höhe und Tiefe greift, der erscheint pathetisch und, wo der Stoff nicht harmonirt, überspannt. Auch reichen nur wenige Stimmen zur konsequenten Durchführung solchen Melodie=Wechsels aus. Dem Lehrer liegt also ob, einmal durch sein Muster die rechte Melodie des Lesens zu zeigen, zweitens die Stellen des Steigens und Fallens zu bezeichnen, drittens Auswüchse wegzuschneiden. Dagegen kann er die Intervalle selbst dem Gefühl oder dem Vermögen des Schülers meistens anheim geben [4]).

Bestimmter als in die Melodie läßt sich eingreifen in die Rhythmik des Lesens. Der Zeitverhalt auf Sylben, Wörtern und Sätzen ist zwar auch nur in Versen genau musikalisch abmeßbar, und auch in diesen nur zum Zweck des Gesanges, höchstens des Skandirens, nicht des Lesens. Allein das Verhältniß der Zeit=

dauer jedes Elements zu den andern bleibt immer meßbarer und darstellbarer als die allzu sehr von der Subjektivität abhängige Melodie. Was zuerst die Dehnung und Schärfung der Sylben betrifft, so ist diese eine so leichte Vergleichung der Zeitdauer, daß sie schon auf den ersten Stufen des Leseunterrichtes beachtet und ausführlich gelehrt werden kann. Sie ist beinah wichtiger für die Orthographie, als für die höhere Leselehre. Auch betrifft sie nur die betonten Sylben, da der Unterschied in den tonlosen fast verschwindet. Doch klingt es allerdings sehr unangenehm, wenn Jemand Verstöße dagegen einmengt. Die zweite weit wichtigere Stufe der Rhythmik macht die Verbindung des Zusammengehörigen und die Trennung des sich entfernter Stehenden aus. Es ist also die Lehre von den Pausen und von dem Gegentheil derselben, dem Aneinanderschleifen (Absetzen, Schleifen).

Die Interpunktion, welche auch dem Verständniß dient, gewährt dem Rhythmus des Lesens die Anhaltpunkte. Doch sind keineswegs alle Pausen durch Interpunktion angedeutet, nur die größesten und diese wieder ohne bestimmte Rücksicht auf ihre Dauer. Denn allerdings zeigt der Punkt eine größere Pause an als das Semikolon, dieses wieder als das Komma; allein diese Unterscheidung der Dauer reicht für das Lesen bei weitem nicht aus, um so weniger da das Frage- und Ausrufungszeichen sowohl statt eines Punktes, wie statt eines Semikolons und statt eines Kommas stehen können, der schwankenden Bedeutung des Doppelpunktes gar nicht zu gedenken. Der Lesende muß auch ohne äußerliche Zeichen Pausen zu setzen und ihre Dauer gegen das ganze Tempo abzumessen wissen. Denn die kleinste der Pausen (die Sylbenpause) findet schon innerhalb der Wörter in der Fuge einer Zusammensetzung statt. Man muß also z. B. durch eine solche Pause unterscheiden zwischen Erblasser und erblassen u. s. w. Die zweite Art der Pausen (Wortpausen) trennt die einzelen Wörter von einander und ist durch einen Zwischenraum in der Schrift (Spatium) unterschieden, wird aber im gemeinen Leben oft genug vernachlässigt. Denn die Volkssprache macht manche Formwörter geradezu zu Suffixen, wie im Allemannischen hani statt habe ich, hammer statt haben wir. Auch im Lesen wird die innige Verbindung der

zusammengehörigen Wörter oft weiter getrieben, als für die Schönheit zulässig ist. Man muß wenigstens immer noch unterscheiden, Was ein Wort ist und Was zwei Wörter. Es folgt nun die Satzglieder-Pause, welche weder durch Spatien noch durch Interpunktion angezeigt ist, aber gleichwohl die Glieder längerer, also ausgebildeterer Sätze trennt. Sie ist vorzugsweise zum einfachen Athmen (nicht Athem-Schöpfen) bestimmt und hat nach Umständen die Dauer einer kommatischen Pause. Sie tritt ein, so oft innerhalb eines Satzes das enger Verbundene von dem weniger eng Verbundenen geschieden werden soll, also namentlich zwischen Subjekt und Prädikat, ferner zwischen koordinirten, aber doch nicht gleichartigen Bestimmungen, wo also ein Komma nicht gesetzt wird. Oft steht sie auch nur, um dem voranstehenden Worte durch längeres Verweilen eine Auszeichnung zu gewähren. Bei kurzen und nachdrucklosen Sätzen unterbleibt dieselbe gewöhnlich, zumal nach dem Subjekt. Nicht selten findet sie sich jedoch auch nach subjektiven orthographischen Ansichten mit Kommaten bezeichnet [5]). An die Einhaltung der größeren, der Satzpausen, lassen sich auch Anfänger schon gewöhnen, weil dieselben durch Komma, Semikolon oder Punktum, überhaupt durch Interpunktion bezeichnet sind. Die Dauer der Pause muß jedoch nach dem subjektiven Gefühl abgemessen, folglich in der Schule von dem Muster des Lehrers abhängig gemacht werden. Denn selbst der beigefügte Gedankenstrich und die abgesetzte Zeile entscheidet nicht genau über die Länge einer Pause. Und zwar um so mehr, da auch erst der Lehrer das Tempo des ganzen Lesestücks anzugeben und festzuhalten hat. Denn die Verfasser drücken sich darüber nicht gleich den Komponisten selbst aus, können es auch nicht, da die Gedankenreihe außer ihrer subjektiven Färbung auch einen objektiven Gehalt hat, der von dem Lesenden erforscht und zum Maaßstabe seiner Gefühle genommen werden muß. Im Allgemeinen ist rathsam für Anfänger im Lesen und im Vortrage überhaupt das Tempo langsam zu nehmen, damit nicht die Aufmerksamkeit auf das Niedere die Beachtung der höheren Rücksichten durchkreuze. Nur bis zum Singenden und Schleppenden lasse man es nicht kommen und dulde nicht, daß die von der Schönheit gebotenen Pausen als

Ruheplätze zum Besinnen gebraucht werden. Schon aus diesem Grunde ist es besser, die ersten Uebungen im Vortrage lieber an Lesestücken als an memorirtem Stoffe vorzunehmen.

So viel aber die richtige Vertheilung der Zeit auf die Lesung und die Pausen zur Schönheit beiträgt, so ist doch für das Verständniß der Zuhörer und zugleich für die Schönheit der mündlichen Darstellung noch wichtiger die Tonwendung d. h. die Aenderung oder Beibehaltung des Tons (sowohl des dynamischen als des melodischen) bei einer Pause. Bei den kleinen Pausen bleibt in der Regel Tonstärke und Tonhöhe stehen, und die Stimme deutet dadurch die bevorstehende Folge weiterer Worte an. Dagegen findet bei größeren, durch Interpunktion angedeuteten Pausen dieser Bestand des Tons nur vor dem Doppelpunkte oder einem demselben gleichgeltenden Komma (also Anführungszeichen) statt. Vor dem Punkte dagegen und den kleineren den Urtheilssatz schließenden Zeichen tritt Tonsenkung ein, vor dem Frage- und Ausrufungszeichen Tonhebung. Die Tonsenkung, der Natur der Sache nach die häufigste dieser Tonwendungen, kann in bloßer Schwächung der Stimme bestehen (dynamische), oder zugleich in einem Herabsteigen in der Tonleiter (melodische). Die letztere darf jedoch nur selten, nur in aufgeregter Rede angewandt werden. Sehr gewöhnlich ist dagegen die allzu frühe und allzu bedeutende Schwächung des Tones, so daß sich das Ende der Rede vorzeitig ankündigt und die letzten Worte oft nicht verstanden werden. Diesem gewöhnlichsten aller Fehler der Anfänger im Lesen muß zeitig vorgebaut werden, noch mehr aber der Unart, auch in Fällen des Tonbestandes die Stimme sinken zu lassen. Die Schwierigkeit des mechanischen Lesens gibt zu diesen Unrichtigkeiten anfangs den Anlaß, dann werden dieselben aber aus Trägheit, mitunter auch aus Aengstlichkeit fortgesetzt und die zusammenhängende Rede dadurch in lauter isolirte Sätze zerlegt. Freilich wird auch häufig durch Vorlegung allzu schwerer und zu komplizirt stylisirter Lesestücke der Schüler in solche Unvollkommenheiten hineingeführt. Ist der Fehler jedoch einmal eingerissen, so suche man ihn durch Wahl sehr einfacher und doch lebhafter Lesestücke, durch langsames Tempo, durch sehr präzise, eher zu scharfe Betonung, durch Anwendung

genügender Pausen u. s. w. zu verbessern. Lesestoff, welcher sehr wenig Ausdruck gestattet, eintönige Aufzählungen meide man, weil er das Gefühl und die Stimme verwöhnt. Ebenso ist eine gleichförmige Melodie der Sätze, ein symmetrisches Steigen und Fallen der Stimme eine Verwöhnung, welche durch ähnliche Mittel bekämpft werden muß.

Auch die fragende Tonwendung gelingt den Anfängern im Lesen nicht leicht, weil sie das Fragezeichen nicht schon im Anfange des Satzes, sondern erst bei dem letzten Worte berücksichtigen. Die Stimme geht aber in der Frage in der Weise allmählich in die Höhe, daß man auch in dem beliebig abgebrochenen Satz schon merken muß, daß er eine Tonsteigerung enthält. Eine plötzliche Aufschnellung der Stimme klingt nicht nur unangenehm, sondern gibt auch nicht einmal den rechten fragenden Sinn. Denn das Wort, worauf eigentlich die Frage ruht, muß auch die höchste Stelle in dem ganzen Satz einnehmen; es ist aber keineswegs immer das letzte[6]). Der Ausruf ist eine nur etwas gemilderte Frage, worauf man keine Antwort erwartet. Darum unterliegt derselbe auch ganz denselben Gesetzen, nur daß die Tonwendung etwas weniger grell ist.

Was endlich den Gefühls-Ausdruck in der Stimme betrifft, so lassen sich darüber nur negative Vorschriften geben, da sich jedes Gefühl nur sehr unvollkommen in Begriffe fassen läßt. Im Allgemeinen huldige man dem Gesetze der Sparsamkeit und denke, daß das Rezitiren in der Schule von der Deklamation auf Theatern wesentlich verschieden ist. Die letztere will die Rede des wirklichen Lebens mit all ihren Aufregungen und Leidenschaften wiedergeben, die Rezitation dagegen stellt nur den Abdruck dieser geistigen Bewegung in dem ruhigen Bilde der Erinnerung dar. Sie muß der Erzählung nach beendigten Begebenheiten gleichen, welche dieselben mit Theilnahme, aber ohne Handlung überblickt. Zumal bei Kindern, deren Gefühle zwar zum Theil lebhafter sind als die der Aelteren, die aber gleichwohl sich nur mit Mühe in fremde Gefühle hineinfinden, soll man mit dem Ausdrucke derselben um so mehr Maaß halten, als sie sonst außerordentlich leicht unwahr werden. Der Lehrer freue sich deßhalb nicht über die un-

befangene oder gar dreiste Deklamation seiner Schüler; er hat da weniger tiefes Gefühl zu vermuthen, als wo eine gewisse Aengstlichkeit den lauten Ausdruck zurückdrängt. Die Keckheit stellt sich von selbst nach und nach ein, die Bescheidenheit und die Innigkeit aber nicht mehr. Darum sehe man in diesem Punkte mehr zu, forcire Nichts, erwarte die Entwicklung von der Zeit, halte zuvörderst nur auf laute deutliche Aussprache, scharfen Akzent und festen Rhythmus. Als Lesestoff Dialoge oder gar dramatische Scenen zu bieten, ist gefährlich und bei kindlichen Schülern fast immer erfolglos. Dergleichen paßt für höhere Entwicklungen, für das reifere Alter, in der Schule aber untergraben sie nur allzu leicht den Ernst und die Wahrheit. Natürlich, daß besondere Anlagen und Verhältnisse bisweilen Ausnahmen begründen. Aehnlich verhält es sich mit der Gestikulation. Wo dieselbe natürlich hervortritt, da gewähre man ihr Spielraum, beschneide die Uebertreibungen. Aber sie erkünsteln, an Regeln binden bringt nur Verkehrtes hervor. Das Zuwenig schadet selten, das Zuviel sehr oft.

Einweihung in die Verslehre ist in gewissem Grade in allen Schulen erforderlich. Wer Verse lesen will, muß dieselben auch zu behandeln wissen. In oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen mag man wohl auch auf stylistische Versuche in gebundner Rede rechnen, in der Volksschule und in unteren Klassen jener Anstalten fällt Dies natürlich weg. Nichts desto weniger sollen die lesenden Schüler den Verstakt mit der logischen Betonung auf eine geschickte Weise zu verbinden wissen. Wie unschön ist das Lesen der meisten Anfänger, welche statt mit logischem Ausdruck zu lesen, skandiren d. h. unbewußt den Takt über den Akzent und Rhythmus herrschen lassen. Um dieser Ausartung vorzubeugen, ist das sicherste Mittel, nicht eher zu poetischer Lektüre überzugehen, bis sich die Fertigkeit in der prosaischen schon befestigt hat. Ferner wähle man ja keine schlecht gebauten Verse, worin der Akzent und die Quantität nur durch künstliches Verdecken versöhnt werden können. Und doch geschieht Dies so häufig, weil sich die Dichter für die Jugend Lizenzen herausgenommen haben, welche sie vor einem sachkundigen Publikum nicht gewagt hätten. Auch die lyrischen Gedichte mit sehr kurzen Zeilen und vielfach verschlungenen

Reimen sind minder günstig zu den Leseproben der Anfänger, vielmehr ist eine nicht sehr gebundene Sprache, selbst wenn sie sich der Prosa allzu sehr nähern sollte, für unseren Zweck weit günstiger als sehr künstliche, schwung- und klangvolle Verse. Allmählich mag man dann weiter gehen, und allerdings muß der Sinn für Poesie in der Jugend und im Volke wohl gepflegt werden, wenn nicht manche sittliche Keime unentwickelt verloren gehen sollen. Nur nehme man für Beide nicht den Maaßstab von dem eignen gereiften Geschmacke, weil er eben so gewiß irre führen wird, als in der Musik. Was uns belesenen Männern vorzugsweise gefällt, ist fast allemal zu komplizirt für das Volk und die Jugend. Selbst Jünglinge werden leicht verwöhnt und in Unwahrheit hineingetrieben, wenn man ihnen vorzugsweise hochpoetische Dichtungen, deren Inhalt sie nicht zu durchdringen vermögen, zur Lektüre reicht. In unserer Zeit thut gesunde, volksmäßige Poesie noth als Gegengift gegen die Ueberreizungen der Phantasie, ländliche Atmosphäre für das in der Stadt krankhaft erregte Gefühl.

Wir fügen zu dieser Darstellung der höheren Leselehre noch die Erwähnung der an einen historischen Faden gereihten Lektüre deutscher Klassiker, welche zugleich eine Einweihung in die Literatur-Geschichte zu sein pflegt. Es unterliegt keinem Zweifel, daß eine solche Anleitung des Lehrers zum selbständigen Eindringen in das Schatzgewölbe der National-Literatur für höhere Schulgattungen unerläßlich ist und in der Hand eines durchgebildeten und lebendigen Lehrers die trefflichsten Früchte für Geschmack, Lebensanschauung, selbst Sittlichkeit und Vaterlandsliebe tragen kann. Allein bei dem jetzigen Stande der methodischen Vorbildung und Vorarbeiten ist dieser Erfolg leider noch fast ganz von der Individualität des Lehrers abhängig. Man findet die langweiligsten Verkümmerungen der Klassiker neben den genialsten Anregungen in den oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen, und sehr oft entspricht wenigstens das Gesammt-Produkt der literarhistorischen Lektionen den großartigen Anfängen und den glänzenden Einzelheiten durchaus nicht. Wir begnügen uns deßhalb mehr auf diesen Gegenstand als wichtige Aufgabe der pädagogischen Gegenwart hinzuweisen. Ein Verfahren, dem die Probe der Erfahrung mangelt,

wagen wir vorerst nicht anzugeben; um so weniger als die übrigens scheinbarsten Vorschläge einen so kolossalen Unterrichts-Organismus voraussetzen, daß wir die Zeit und Gesundheit der Schüler damit in kein Verhältniß zu setzen wissen [7]).

Noch weniger vermögen wir direkten Vortragsübungen ganzer Schulklassen das Wort zu reden. Sollte ein einigermaßen befriedigendes Resultat gewonnen werden, so wird eine so beträchtliche Zeit in Anspruch genommen, daß wir dieselbe ohne Beeinträchtigung nothwendigeren Unterrichtes nicht zu gewinnen wüßten. Anfänge dagegen führen gewöhnlich nur zur Pfuscherei, zur Keckheit ohne eigentliche Kunst. Den Hausbedarf liefern schon die indirekten Uebungen durch Lesen, Styl u. s. w.

[1] Der Satz: „Die meisten Vögel verlassen im Herbste unsere Gegend" kann einen sehr verschiedenen Sinn haben, je nachdem man betont. Erhält das Attribut „meisten" den Ton, so soll die Meinung widerlegt sein, daß das Wegziehen etwa nur eine Ausnahme sei. Hat das Subjekt „Vögel" den Ton, so ist dem Gegensatze, daß andere Thiere auswandern, widersprochen. „Verlassen" betont sagt aus, daß der Gedanke eines beständigen Bleibens, oder Ab- und Zufliegens falsch sei. Betont man „Herbste", so wird die Vermuthung, daß das Verlassen in andere Zeiten fallen könne, abgeschnitten. „Unsere" wird nur unter der Voraussetzung den Akzent erhalten, daß eine Gegend weniger Vögel behält, als die meisten andern. „Gegend" wird hervorgehoben, wenn man unbestimmt gelassen werden soll, ob die Vögel in die Ferne oder in die Nähe auswandern. Durch folgende Fragen könnte man die Aufmerksamkeit der Kinder auf diese Unterschiede hinlenken: Wieviel Vögel ..? Welche Thiere verlassen ..? Was thun die meisten Vögel unserer Gegend im Herbste ..? Wann verlassen ..? Welche Gegend verlassen ..? Welchen Ort verlassen ..? und dergleichen.

[2] Beispiele solcher Untersuchungen:

a. Wind und Sonne machten W e t t e, (e..d)
Wer die m e i s t e n Kräfte hätte, (e)
Einen armen Wandersmann (d)
Seiner K l e i d e r zu berauben. (e..c)
Wind b e g a n n; (c)
Doch sein Schnauben
T h a t ihm Nichts. Der Wandersmann (e)
Zog den Mantel d i c h t e r an. (d)
Wind verzweifelt nun und r u h t. (d)

Und ein lieber Sonnenschein
Füllt mit holder, sanfter Gluth
Wanderers Gebein. (h)
Hüllt er nun sich tiefer ein? (c..d..e)
Nein! (d)
Ab wirft er nun sein Gewand; (c)
Und die Sonne überwand. (dis..c)

In der 1. Zeile ist „Wette" unzweifelhaft. Z. 2. „meisten", weil jeder Kraft besaß, aber die Sonne am meisten. Z. 5. „Kleider", denn auf sonstige Beraubung war es nicht abgesehen. Z. 6. „begann", weil er ungestümer, zuversichtlicher war. Z. 7. „that" die Hauptsache ist, daß Nichts geändert wurde, auf den Grad der Aendrung (Nichts) kommt es nicht an. Z. 8. „dichter". Die Wirkung war also gerade umgekehrt. Z. 8. „ruht". Das Verzweifeln könnte wegbleiben, das Ruhen nicht. Z. 11. „Gebein". Nicht blos die Haut wird erwärmt, die Gluth dringt bis ins Innere. Z. 12. „tiefer". Setzt er stärkere Abwehr entgegen? Z. 14. „ab". Er thut das Gegentheil von dem, was der Wind erwartete. Z. 15. „überwand". Die Zweifel verstummten, der Wind mußte selbst anerkennen.

b. Festgemauert in der Erden (b)
Steht die Form, aus Lehm gebrannt. (c)
Heute muß die Glocke werden, (c)
Frisch, Gesellen, seid zur Hand! (d)
Von der Stirne heiß (d)
Rinnen muß der Schweiß,
Soll das Werk den Meister loben. (es)
Doch der Segen kommt von oben. (es..b)

Z. 2. „Form" und Z. 3. „Glocke". Es sind die Ankündigungen des Inhaltes die Ueberschriften. Z. 5. „heiß" nicht gewöhnliches Vergießen des Schweißes, größere Anstrengung ist erforderlich. Z. 7. „loben". Daß der Meister ein Werk schafft, daß dies nur ihn loben kann, ist bekannt, aber nicht alle Werke machen ihrem Meister Ehre.

c. Wie groß ist des Allmächtgen Güte! (es..f)
Ist der ein Mensch, den sie nicht rührt? (f..g)
Der mit verhärtetem Gemüthe
Den Dank erstickt, der ihr gebührt? (g)
Nein, seine Liebe zu ermessen, (g)
Sei ewig meine größte Pflicht. (f)
Der Herr hat mein noch nie vergessen, (as)
Vergiß, mein Herz, auch seiner nicht. (f..es)

Z. 1. Es ließe sich auch „groß" oder „Allmächtgen" betonen, aber „Güte" bezeichnet das ganze Thema. Z. 4. „erstickt" d. h.

gewaltsam, mit Bewußtsein zurückdrängt. Z. 5. „Liebe" ist kein neuer Begriff mehr, aber „ermessen" d. h. überdenken. Z. 6. Nicht „größte", denn es soll nicht abgewägt werden. Z. 7. „mein" d. h. des Dichters als Repräsentanten der ganzen Menschheit; „nie" oder „vergessen" zu betonen hieße die göttlichen Eigenschaften ignoriren.

[3] In dem Beispiele a unter Anmerkung 2 hat von der ersten Satzverbindung der dritte Satz den höchsten Ton und das Wort „Kleider" ist also das dynamisch stärkste, was denn auch durch eine melodische Erhebung unterstützt wird. Die Satzverbindung ließe sich konzentriren: Wind und Sonne wetteten über die Möglichkeit eines Kleiderraubs. Hier hätte das Wort „Kleiderraubs" ebenfalls den Ton. — In dem Beispiel b., Z. 5—7 hat ebenfalls der Nebensatz mit „loben" den Satzton. — In c. ruht der Satzton von 2—4 in dem Worte „erstickt", welches zugleich melodisch gehoben wird; für 5 und 6 in „Pflicht"; für 7 und 8 in „mein", ebenfalls melodisch gehoben.

[4] Die Melodie läßt sich schwer in Noten darstellen, weil zuviel Elemente auf einmal zusammenwirken. Doch sind die Beispiele unter 2 mit annähernden Noten bezeichnet. Demnach bewegt sich der Ton von a) in einer Terze (c bis e), der von b) in einer Quarte b bis es, der von c) in einer Quarte (es bis as). Je nach dem Umfang der Stimme und dem Geschmack des Redenden werden allerdings Modifikationen eintreten. Da die drei Beispiele keine leidenschaftlichen Stellen enthalten, so konnte eine Steigerung bis in die Oktave nicht vorkommen.

[5] Kleine Satzgliederpausen finden sich in dem Beispiel a) Z. 1. nach „Sonne", in Z. 3. nach „Wandersmann", in Z. 6. nach „Schnauben", in Z. 7. nach „Wandersmann", Z. 8. nach „nun", Z. 10. nach „Sonnenschein", Z. 11. nach „Gluth", Z. 15. nach „ab" und nach „nun", Z. 16. nach „Sonne".

[6] In Beispiel a) Z. 13. steigt der Ton melodisch bis ans Ende, dynamisch aber steht er bei „tiefer" am höchsten. Wäre es nicht Frage, so würde dieser Kontrast nicht stattfinden können. In Beispiel c) Z. 2. ist die fragende Tonwendung melodisch ausgedrückt, weil das Wort „rührt" auch in dem behauptenden Satze das dynamisch höchste gewesen wäre. Aus ähnlichem Grunde hält sich in Z. 4. der melodische und dynamische Ton zwischen „erstickt" und „gebührt" gleich. Sonst müßte „gebührt" um einen Grad tiefer stehen.

[7] Von den zahlreichen Versuchen, ein Lesebuch für höhere Schulen zu konstruiren, nennen wir nur folgende: Oltrogge, Deutsches Lesebuch für Schulen. 1. Kursus. 5. Aufl. Hannover, 1843. (1 fl. 12 kr.), 2. Kurs. 4. Aufl. 1841. (1 fl. 12 kr.), 3. Kurs. 2. Aufl. 1841. (1 fl.

48 kr.), Hannover. Mager, Deutsches Lesebuch. 1. Kursus. Stuttgart, 1841. 2. Kurs. ebendas. zu dem deutschen Elementarwerk desselben Verfassers gehörig (1 fl. 56 kr.). Kriegk, Deutsches Lesebuch, 2 Thle. Frankfurt, 1829., fast übertrieben elegant ausgestattet, daher der Preis 3 fl. 30 kr. Desselben belehrende Darstellungen für das höhere Jugendalter. Frankfurt, 1831. (3 fl. 48 kr.). Kalisch, Deutsches Lesebuch. 1. Abth. Berlin. 2. Aufl. 1845. (54 kr.), 2. u. 3 Abth. 1838. (1 fl. 12 kr.), viel Umarbeitungen. Neuenhaus, Auswahl guter Lesestücke. Halle, 1841. (36 kr.); sollte nur den Ursprung der gewählten Stücke nennen. Otto, F., Lesestücke als sprachliches Lesebuch für die Hand der Schüler. Erfurt, 1851.; zum angelehnten Sprachunterricht. Fulda, Deutsches Lesebuch für Seminare und Bürgerschulen. Zeitz, 1843. (40 kr.), als Fortsetzung der Harnischschen Lesebücher. Lehmann, Deutsches Lesebuch für Gymnasien u. höhere Bürgerschulen. 1. Th. 2. Aufl. Danzig, 1836. (1 fl. 30 kr.); 2. Th. in 3 Abth. zusammen (4 fl.). 1837. Volkmar, Sammlung deutscher Gedichte. Berlin, 1845. (1 fl. 24 kr.), für Gymnasialklassen. Hüllstett, Sammlung ausgewählter Stücke aus den Werken deutscher Prosaiker und Dichter, die 2. Abth. des 1. Theils bereits in der 5. Aufl. 1845. Leipzig (54 kr.); ähnlich die übrigen Abtheilungen. Deutsches Lesebuch. Bremen. 8. Aufl. 1845. 1 Th. (1 fl. 21 kr.); 2. Th. (1 fl. 30 kr.). Calinich, Deutsches Lesebuch für höhere Volksschulen. 1. poetischer Theil. Leipzig, 1845. (54 kr.); 2. prosaischer Theil (1 fl. 21 kr.). Auch viele der im vorigen §. angeführten Schriften in ihren letzten Abtheilungen. Vernaleken, Deutsche Lesestücke für Gymnasien und Realschulen. 1. Kurs. Wien, 1851. (1 fl. 12 kr.). Seinecke, Deutsches Lesebuch für mittlere Klassen höherer Töchterschulen. Hannover, 1851. (1 fl. 28 kr.). Höher gehen: Köster, die poetische Literatur der Deutschen. Gießen, 1846. (3 fl. 24 kr.), freilich etwas subjektiv gehalten. Kurz, Handbuch der deutschen Prosa. 1. Abth. Zürich, 1845. (2 fl. 48 kr.). Anfang eines aus drei Abtheilungen bestehenden Werkes, wovon die letzte Kommentar. Aehnlich die Arbeiten von Götzinger, Wackernagel und Anderen.

Um die Theorie des Lesens haben sich verdient gemacht: Diesterweg in seiner Schrift: Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre. Crefeld, 1839. (1 fl. 12 kr.). Diesterweg, Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache. 3. Th. Anleitung zum Verstehen der Lesestücke, Dynamik, Melodik, Rhythmik des Lesens. 4. Aufl. Bielefeld, 1849. Falkmann in seiner Deklamatorik. 1. Th. (Theorie). Hannover, 1836. (2 fl. 24 kr.). Hientsch, Anweisung zu einem gründlichen und umfassenden Leseunterricht. Potsdam, 1845. (1 fl. 21 kr.).

Noch verdienen die Versuche, größere klassische Dichterwerke der Deutschen allseitig zu erklären, eine Anerkennung. So Weber, Classische Dichtungen der Deutschen. 1. Bdchen. Göthe's Iphigenie und Schiller's Tell enthaltend. Bremen, 1839. Meier, J., Schiller's Wilh. Tell auf seine Quellen zurückgeführt und sachlich und sprachlich erläutert. Nürnberg, 1840. Viehoff, Schiller's Gedichte erklärt; auch dessen Archiv für den Unterricht im Deutschen. Düsseldorf, 1843. u. 44. enhält Einiges. Nodnagel, Deutsche Dichter der Gegenwart. 1. Heft. Freiligrath. Eichendorf. Darmstadt, 1842. (36 kr.).

§. 63. Das stille Lesen.

Zum lesen-Lernen gehört das stille Lesen wenig oder gar nicht, etwa nur zur Vorbereitung und Repetition. Es kommt aber sowohl in, als außer der Schule in zu vielen und wichtigen Beziehungen vor, als daß die Unterrichtslehre dasselbe ignoriren könnte. Im Allgemeinen ist das stille Lesen eine weit weniger bildende Beschäftigung für die Jugend als das laute. Der Geist ist dabei in einer zu passiven Haltung, er kann die von dem Auge aufgenommenen Vorstellungszeichen ohne starke Ausprägung der Vorstellungen selbst an sich vorübergleiten lassen, er wird nicht zum Schaffen gezwungen. Deßhalb sollte man wenigstens in sehr vielen Fällen verlangen, daß mit der Feder in der Hand gelesen werde, d. h. daß der Lesende sich oder Anderen eine schriftliche Rechenschaft von seiner Lektüre gebe. Noch besser ist bei den jüngeren Kindern eine von dem Lehrer geforderte mündliche Rechenschaft. Er muß über das Gelesene berichten, wo nicht gar wörtlich oder annähernd wörtlich den Inhalt wiedergeben. Unter dieser Bedingung nützt eine Seite Lektüre mehr als sonst ein ganzes Buch. Das Sprachgefühl wird dadurch gebildet, das Gedächtniß geübt, eine Menge Kenntnisse haften dadurch ohne Mühe in dem Geiste, welcher zugleich an eine Beschäftigung mit nicht alltäglichen Vorstellungen gewöhnt wird. Durch diese Art des Lesens wird dem Verschlingen der Bücher, der Ueberreizung durch unaufhörliches Lesen ohne Wahl schon vorgebeugt. Selbst, wenn es ganz zur Privatlektüre wird, neben oder nach der Schule, und wenn die Kontrole des Leh-

rers weggefallen ist, steht die gute Gewohnheit fest. Man kontrolirt sich selbst oder sucht sich eine Gesellschaft, um gemeinsam zu lesen. Auf diesem Wege ist auch eine nachhaltige Fortbildung des Volkes nach den Schuljahren zu erwarten, auf anderen Wegen schwerlich. Aber es bedarf für alle diese Fälle der Rathgebung über die Wahl der Bücher und wir fügen, um wenigstens einigermaßen zu genügen, ein Verzeichniß von Schriften bei, welche sich zum stillen Lesen auf den verschiedenen Stufen annähernd eignen.

Schmidt, Christoph, Die Ostereier, Genoveva, Blumenkörbchen, Heinrich von Eichenfels, Gottfried der junge Einsiedler, das alte Raubschloß. Gesammelte Schriften. 24 Bde. Augsburg 1846.

Salzmann, Joseph Schwarzmantel, Konrad Kiefer, Heinrich Glaskopf, Heinrich Gottschalk.

Campe, Robinson Crusoe, Die Entdeckung von Amerika, Ferdinand Cortez, Franz Pizarro und einige der anderen Reisebeschreibungen.

Curtman, Geschichtchen für Kinder, Vorlesebuch, Lesebuch für die Stufe der Anschauung, Die 100jährige Ehe.

Rieke, Columbus. Gmünd 1836.

O. Glaubrecht (Oeser), Anna die Blutegelhändlerin; Leiningen; Die Heimkehr; Zinsendorf in der Wetterau; Der Kalendermann von Veitsberg. Erzählungen aus dem Hessenlande.

Caspari, Zu Straßburg auf der Schanz. Der Schulmeister und sein Sohn.

F. Schmidt, Jugendbibliothek. Berlin 1852; Der Christbaum; Mährchenbuch; Die glückliche Insel.

Baron, Fiorita, 1852.

Friedr. Hofmann, Die Belagerung von Ostende. Seeschlacht von Lepanto. Ottfried. Entdeckung von Amerika.

Körber, Jugendbibliothek 1853. Neue Jugendschriften (Nürnberg 1852.). Der Seelenverkäufer.

Ambach, Katholische Erzählungen (Schaffhausen); Schloß und Hütte; Der Rosenkranz; Die Johanniter.

Kletke, Der Großmutter Abenderzählungen. Berlin 1854.

Woltersdorf, Weihnachtsbüchlein, Bilderschatz, Frau Hinkel, Robinsons Leben.

Franz Hofmann, Deutscher Jugendfreund; der treue Wächter; der Widerspänstige; der Henkeldukaten; Kalendergeschichten; Arm und Reich.

Schönhuth, Historie von der geduldigen Königin Crescentia, Historie von König Wilhelm u. s. w.

Steiger Volks- und Jugendschriften. St. Gallen 1848.

W. O. v. Horn, Lebensbilder aus der Heimath und Fremde. Leipzig 1852; Das Lehrgeld.

Nieritz, G., Das vierte Gebot. Leipzig (54 kr.), Seppel oder der Synagogenbrand (ebenso), Gutenberg und seine Erfindung. Jugendbibliothek 15 Jahrgänge (à 2 Thlr.).

Grube, Der Robinson der Wildniß. Stuttgart 1853.

Stöber, K., Erzählungen. Dresden 1846.

Weiteres gibt: Bernhardi Wegweiser. Leipzig 1852.

§. 64. Das Schreiben.

Die Hervorbringung der Schriftzeichen ist nicht etwa blos für Einzele nöthig, sondern allen Menschen von einiger Bildung unerläßlich, und zwar entweder um die eignen Gedanken abwesenden Personen mitzutheilen, oder um dieselben zum eignen Gebrauche festzuhalten oder zur Vervielfältigung schon schriftlich vorhandener Gedanken (Abschreiben). Da die beiden erstgenannten Zwecke noch besondere sprachliche Fertigkeiten voraussetzen (Styl und Orthographie), so hat die niedrigste Stufe des Schreibunterrichtes es nur mit dem letzteren Ziele zu thun: Nachbildung der herkömmlichen Schriftzeichen; und zwar entweder mit vorgelegter Muster-Form (Vorschrift), oder mit aus dem Gedächtniß entnommenem Muster der Buchstaben, aber doch mit vorliegender Schrift oder Druck (Abschrift im engern Sinne), oder blos nach Vernehmung der Laute (Diktat, Nachschreiben). Das ganze unterrichtliche Bestreben heißt Kalligraphie oder Schönschreibekunst, weil auf die herkömmliche Schönheit der Schriftzeichen das vorzüglichste Augenmerk gerichtet ist [1]). Doch hat man in der neueren Zeit auch die Forderung der Schnelligkeit hinzugefügt, und die darauf gegründete Methode Schnellschreibekunst (Tachygraphie, Stenographie) genannt. Vordem begnügte man sich, den Kindern die Schrift-

züge einzel und dann verbunden recht nahe vorzulegen; an unterrichtliche Erleichterungen und Förderungen dachte man nicht. Man nahm die alphabetische Reihe ohne Rücksicht auf Schwierigkeit der Formen, a zuerst, z zuletzt, auch wohl das große Alphabet der Kurrentschrift und sogar noch andere Alphabete daneben, wie es gerade in den Sinn kam. Die erste Art des Vorschreibens bestand gewöhnlich in Bleistift-Furchen, welche die schwache Hand des Kindes mit Dinte vermittelst einer oft schlecht geschnittenen Feder auszufüllen hatte. In schwierigeren Fällen führte auch wohl der hinter dem Stuhle des Kindes stehende Lehrer demselben die Hand, welche sich dann als passives Werkzeug auf dem Papiere herumleiten ließ. Den Laut der geschriebenen Zeichens kannte das schreibende Kind anfangs nicht, es wäre ihm auch bei seinen langsamen Fortschritten noch unnütz gewesen. Nachdem sich jedoch durch lange Uebung seine Buchstaben etwas selbständiger gebildet hatten, wurden ohne Bleistiftvorzeichnung die Muster-Buchstaben, welche an der Spitze jeder Zeile standen, nachgemalt. Jahre lang blieb es dabei, daß der Lehrer auf jede einzele Zeile oder auf die oberste der Seite selbst vorschrieb, und verhältnißmäßig wenig Schülern gelang es, sich von diesen unmittelbaren Mustern loszumachen. Gegen das Ende der Schulzeit waren es Fraktur-Buchstaben mit mühsamer Schattirung, wodurch die Fähigsten ihr Probestück abzulegen hatten, obgleich die gewöhnliche Schrift oft so wenig befestigt war, daß sie nach einigen Jahren bis auf wenige Spuren verschwand. Diesem geisttödenden und erfolglosen Mechanismus traten die Pädagogen des 19. Jahrhunderts entgegen, allein mit aller Lebhaftigkeit der Opposition und mit den sanguinischen Hoffnungen neuer Erfinder. Die Schreibekunst, deren Wesen jedenfalls in der fertigen Nachbildung gewisser gegebenen Figuren besteht, sollte nun zum formalen Bildungsmittel erhoben werden, welches mit jedem anderen an Geistigkeit konkurriren könnte. Man verglich die Buchstaben mit geometrischen Figuren, man fand ihren Grundtypus in dem Quadrat oder dem Rhombus, man sprach erstaunlich Viel über das Schreiben, doch brachte man es nicht dahin, daß die Kinder zugleich schön und schnell schrieben. Die Schönheit wurde durch die geometrische Steifheit und den über-

mäßig großen Maaßstab beeinträchtigt, die Geläufigkeit aber nicht blos durch diese Hindernisse, sondern noch mehr durch die zahlreichen Nebengedanken, welche das schreibende Kind bei seinen Charakteren fassen sollte. Der Amerikaner Carstair öffnete mit seiner rein praktischen Schnellschreib-Methode den übergründlichen Deutschen die Augen, und wenngleich sein praktischer Mechanismus noch durch ein pädagogisches Element etwas vergeistigt werden muß, so haben wir es ihm doch zu verdanken, daß die neuere Methodik den Schreibunterricht wieder in seine rechte Stelle gesetzt hat, und grobe Uebertreibungen nach beiden Seiten vermeidet. Carstair nämlich gründet seinen Schreibunterricht auf richtige Haltung der Feder und auf freien Schwung der Hand. Da dieser Schwung keine Langsamkeit verträgt, so war ein künstliches Konstruiren der Buchstaben und ein riesenhaftes Kaliber derselben von selbst verhütet, und das taktmäßige Schreiben im ersten Anfange des Unterrichtes vorbereitet. Das Wesentliche der jetzt üblichen Methode ist folgendes:

a. Das Schreiben beginnt gleichzeitig mit dem Lesen, aber nicht nothwendig mit demselben verbunden (vgl. §. 5. Schreiblese-Unterricht), vielmehr kann es füglich etwas langsamer vorrücken, und der Leselehre als Repetition dienen.

b. Das Material der Anfänger ist nicht Papier und Feder, sondern Schiefertafel und Griffel, nicht nur wegen der Reinlichkeit und Wohlfeilheit, sondern weit mehr noch wegen der leichteren Handhabigkeit für das Kind. Nicht schwerfälliger, sondern leichter wird die Handschrift durch dieses anfängliche Werkzeug.

c. Nicht die Auffassung der Figur durch das Gesicht ist das Wesentlichste des Unterrichtes, sondern die Haltung und Bewegung der Hand. Wenn die Kinder selbst sich die Manier der Ausführung schaffen müssen, so überläßt ihnen der Lehrer den schwerern Theil des Geschäfts, und Dies ist der Grund, warum es so wenigen gelingt, das Ziel des Schön- und Schnell-Schreibens zu erreichen. Mithin exerzire man vor Allem taktmäßig die Haltung des Körpers, der Hand und des Griffels ein. Dann gehe man zu der leichtesten Bewegung über, der horizontalen, welche aus dem ganzen Arm entspringt, und setze hernach die vertikale vermittelst der Finger

hinzu. Werden beide gleichzeitig gemacht, so entsteht durch die Diagonale der Kräfte die schiefe Linie. Soll Dies rein geschehen, so darf die Hand nicht auf der Schrift-Ebene ruhen, sondern sie muß frei darüber hergleiten, nicht ruckweise, sondern stätig. Die Modifikationen der Gestalt sind vorher Modifikationen der Bewegung der Finger, insbesondere des Daumens. Deshalb bilde man zuerst in der Luft die Bewegung der Finger, ehe man das Produkt dieser Bewegung auf der Tafel sichtbar werden läßt, wenigstens sehe man nicht sowohl auf das Produkt als auf die Manier des Schreibens und korrigire nicht den gefertigten Buchstaben, sondern die falsche Bewegung.

d. Nach den nöthigen Vorübungen schreibe der Lehrer selbst, am besten mit Kreide, auf eine schwarze Tafel die zu bildende Figur vor, und lasse dieselbe taktmäßig von den Kindern nachschreiben. Der Takt verhindert das Zurückbleiben Einzeler und das Krackliche der in Absätzen gefertigten Striche. Wie bei allem Taktmäßigen halte man aber mit der größten Strenge auf exakte Ausführung, halte also gute Schreibe-Polizei.

e. Die Buchstaben werden nach der Leichtigkeit und Aehnlichkeit ihrer Elemente geordnet, und es darf nicht eher zu einer neuen Form übergegangen werden, bis die vorhergehenden einzel und dann verbunden mit einiger Vollkommenheit gefertigt werden. Darum ist auf den ersten Stufen am längsten zu verweilen. Die Hauptstufen sind Buchstaben von einfacher Höhe, mit Oberlänge, mit Unterlänge, mit voller Länge, ferner Buchstaben mit besonderen Verbindungen, z. B. st, ß, tz, ck 2c.

f. Es ist rathsam, um Gleichmäßigkeit der Höhe und Geradheit der Linien zu erlangen, für die Buchstaben von einfacher Höhe zwei etwa einen Strohhalm weit von einander entfernte feine Hülfslinien zu ziehen, für die mit Oberlänge zwei viermal so weite, ebenso für die Buchstaben mit Unterlänge; die mit voller Länge haben einen siebenmal so großen Zwischenraum, von welchem die ursprünglichen Parallelen die Mitte ausmachen. Diese Hülfslinien sind aber nur insoweit zu gebrauchen, als das Kind ihrer absolut bedarf; sobald es möglich ist, eine oder die andere schwächer zu nehmen, durch bloße Richtungs-Punkte anzudeuten, oder ganz

wegzulassen, darf man nicht zögern, es zu thun. Im Anfang kann man sie in die Schiefertafel einritzen; liniirtes Papier liefert die Lithographie, allein es verleitet auch gern zur übermäßig langen Beibehaltung dieser Krücken. Ueberdies ist es eine gute Uebung für das Augenmaaß der Kinder, sich selbst das Papier einzutheilen, und leichte Linien zu ziehen. Kein Kind sollte ohne die Fertigkeit aus der Schule entlassen werden, ohne Hülfslinien und gleichwohl gerade zu schreiben. Der augenblickliche Vortheil schönerer Schreibhefte wird durch späteren Verlust der ganzen Fertigkeit hundertfach aufgewogen. Ueberhaupt besser eine minder schöne, aber deutliche und dauerhafte Handschrift, als unbefestigte Zierlichkeit.

g. Das große Alphabet darf nicht eher begonnen werden, bis es durch die Fortschritte im Lesen geboten ist, denn es ist beträchtlich schwerer zu schreiben, als das kleine. Hier sind nicht mehr Haarstrich, Grundstrich, Bogen und Schlinge die Elemente, sondern konvexer und konkaver Bogen und Oval mit mancherlei Absätzen. Noch später muß das lateinische oder englische Alphabet folgen, dessen Rundung mit den Ecken der Kurrentschrift kontrastirt, und nicht in so einfachem Tempo geschrieben werden kann, wie Haarstrich und Grundstrich. Ueberhaupt ist der Takt wohl nur auf die ersten gleichmäßigsten Elemente mit Erfolg anzuwenden. Vielleicht gelingt es indessen, durch leichte Abänderungen der Schriftformen auch hierein Konsequenz zu bringen.

h. Die ersten Vorschriften werden von dem Lehrer mit Kreide auf die Tafel geschrieben. Sobald aber das Kind die Figur hinlänglich inne hat, wird es angehalten, auch aus dem Gedächtniß dieselbe zu wiederholen. Dadurch wird die Einbildungskraft gewöhnt, sich selbst das erforderliche Muster zu reproduziren. Erst bei der Beurtheilung des Geschriebenen zeige man zum zweiten Male das Muster, damit die Fehler deutlicher erkannt werden. Ebenso verfahre man mit den Vorschriften auf Papier, seien sie geschrieben, gestochen oder lithographirt. Sie sollen angeschaut, dann aus dem Gedächtniß reproduzirt, endlich zur Vergleichung nochmals angeschaut werden. Jedem Kinde seine eigne Vorschrift geben, und es dieselbe beliebig anstarren lassen, ist nicht pädago-

gisch, und das Verfahren ist aus der Verwechslung des Schreibens mit dem Zeichnen entstanden. Die feste Form des Buchstabens ist bald ein für allemal eingeprägt, kleine Mängel können nachgebessert werden, ohne beständige Vorhaltung des Originals [2]. Durch das entgegengesetzte Verfahren erzieht man Schönschreiber für die Schule, nicht für das Leben.

i. Der Winkel, welchen die Grundstriche gegen die horizontale Linie machen sollen, hängt einigermaßen von dem Geschmack ab, doch hat sich der von etwa 60° nicht blos als schön, sondern auch als deutlich bewährt. Dazu paßt der Winkel von 30° für die Haarstriche. Ein größerer Winkel verdeutlicht mehr, macht aber auch steif, ein kleinerer läßt die Haarstriche mit den Grundstrichen zu sehr zusammenfallen. Manche Lehrer geben den Winkel durch leitende Linien an. Wenn dies geschehen soll, muß es wenigstens nur kurze Zeit angewandt werden, und bald in eine selbständige Gewöhnung des Augenmaaßes übergehen.

k. Die Größe der Buchstaben muß so bald als möglich die bleibende, also die im Leben übliche werden. Nur als erste Einleitung mag ein etwas größerer Maaßstab gestattet sein, und von Solchen, welche Beruf aus dem Schreiben machen wollen, müssen gegen das Ende der Unterrichtszeit verschiedene Maaßstäbe angewandt werden. Auch Andere müssen Versuche im gedrängt-Schreiben zur Ausfüllung von Formularen und umgekehrt in großer Schrift für Aufschriften machen. Der Maaßstab hängt übrigens vorzugsweise von dem Federschnitte ab, da zwischen der Dicke des Grundstriches und seiner Länge ein konstantes Verhältniß (etwa 1:4) stattfindet, worauf die Schönheit der Schrift hauptsächlich beruht.

l. Eine ausdrückliche Unterscheidung zwischen Schönschrift und gewöhnlicher Schrift ist nachtheilig, wie sich jene dann von dem Leben absondert. Allerdings muß der Lektionsplan einige Stunden (anfangs halbe Stunden) für vorzugsweise Uebung des Schreibens aussetzen, allein nur um die Figuren kennen zu lernen, zu korrigiren und der sonstigen Uebung Bahn zu brechen. Jedes andere Schreiben des Schülers muß ebenso gut von dem Bestreben zeugen, eine höhere Vollkommenheit der Schrift zu erreichen. Deßhalb darf Derselbe in keinem Alter mit schriftlichen Arbeiten, zumal

wenn sie nicht einmal einen intellektuellen Werth haben, überladen werden, und dem Schreiblehrer muß eine Revision derselben zustehen und obliegen. Die Einrichtung in den Gymnasien, wo der Schreiblehrer ganz außerhalb des Ranges der übrigen steht, und wo sich jeder angehende Philologe befugt glaubt, zur Verderbniß der Handschrift seiner Schüler mitwirken zu dürfen, ist höchlichst zu tadeln. Dagegen ist es ganz angemessen, bisweilen ein Wett-Schreiben zu veranstalten, wobei in der möglichst kurzen Zeit möglichst schön geschrieben wird. Dies eignet sich besser für eine öffentliche Prüfung, als manche erkünstelte Probeschriften.

m. Da das ganze Streben des Schreibunterrichtes dahin gehen muß, dem Schüler frühzeitig eine schöne, mindestens deutliche und feste Handschrift anzugewöhnen, so ist eine unnöthige Verlängerung aller Arten von außerordentlichen Hülfsleistungen zweckwidrig. Die Hülfslinien müssen bis spätestens zum zwölften Jahre beseitigt sein, die Vorschriften bis zum vierzehnten, allein auch das Feder-Schneiden durch den Lehrer gehört nicht minder in diese Rubrik. Die Feder ist ein so unentbehrliches Hülfsmittel, die Metallfedern sind ein zu unvollkommnes Surrogat der Gänsekiele, daß man zur Vollendung des Schreibunterrichtes weit eher das Feder-Schneiden als etwa die Kenntniß der Fraktur-Schrift zählen sollte. Die letztere mag den Schreibmeistern bleiben, das Erstere gehört für Alle.

n. Die übrigen schriftlichen Zeichen, als Ziffern, Interpunktionen, Abkürzungen rc., müssen ebenfalls eingeübt, aber nicht in besonderen Stufen, sondern bei passenden Gelegenheiten eingeschoben werden. Der zufälligen Selbstübung der Schüler darf Nichts überlassen bleiben, als was von geringer Bedeutung ist, oder in die letzten Bildungs-Jahre fällt, z. B. griechisch oder hebräisch Schreiben. Federzüge, welche in Verbindung mit Unterschriften von Nutzen sein können, gehören mindestens nicht für Kinder mit schwacher Hand, und sind später bald gelernt. Doch achte man zeitig auf eine feste und charakteristische Namens-Unterschrift.

Bei den verschiedensten Verfahrungsweisen, um schreiben zu lehren, wird immer viele und sorgfältige Uebung Hauptsache bleiben. Es kann gelingen, in wenigen Tagen durch besondere Mühe und

Aufmerksamkeit sich eine andere und schönere Handschrift anzueignen, aber befestigen und bis zur bewußtlosen Geläufigkeit bringen kann man sie nur durch lange Gewöhnung. Und so bleibt immer das Letztere die Hauptsache. In den meisten Lebensverhältnissen ist sogar eine mäßig schöne, aber deutliche und feste Handschrift einer eleganteren, aber undeutlichen vorzuziehen. Die Etikette bei Geschäftsschriften gehört mehr unter die Rechtschreibung oder den Styl, als zur Kalligraphie. Reinlichkeit und Ordnung machen die Eleganz, folglich die gute Hälfte bei aller Schönschrift aus. Dazu muß aber nicht blos der Schreiblehrer, sondern jeder andere Lehrer und die Eltern mitwirken. Unsaubere Hefte, unordentliche Zeilen, vergeßner oder ungleicher Rand u. s. w. dürfen weit weniger gut geheißen werden, als unschöne Buchstaben, denn das Erstere ist Sache der Aufmerksamkeit, das Letztere der Geschicklichkeit. Gutes Schreibmaterial thut ebenfalls Viel. Der Lehrer soll also von den Eltern die Anschaffung desselben fordern, aber doch mit Rücksichten. Selbst nicht unbemittelte Eltern werden oft verdrüßlich über die zahllosen Hefte, welche ihre Kinder für die Schule begehren, und von deren nützlicher oder auch nur stätiger Verwendung ihnen keine Kunde wird. Es ist kein guter Ruf einer Schule, wenn Viel und Vielerlei für dieselbe geschrieben wird, besonders wenn jeder Quark nochmals für die Prüfung abgeschrieben werden muß. Gute Lehrer sind auch ökonomisch mit der Zeit und den Kräften der Kinder und mit dem guten Willen der Eltern; sie fordern also wenig Hefte, aber diese ordentlich gehalten. Und zwar soll nicht der Buchbinder die Mühe des Falzens, Einnähens, Beschneidens der Hefte übernehmen, sondern der Schüler selbst. Auch das gehört zum Schreiben[3]). Selbst in den Umschlägen der Hefte zeigt sich der Geschmack und der Takt des Lehrers. Es werden jetzt um äußerst billigen Preis mit Lithographien verzierte Umschläge verkauft. Je nachdem sie nützliche Abbildungen oder geschmacklose, ja selbst anstößige Malereien enthalten, wird man sie den einfachen und soliden älteren Deckblättern vorziehen oder nachsetzen.

[1] Von den Schriften über Methodik des Schreibens ist hervorzuheben der Aufsatz Mädler's in Diesterweg's Wegweiser;

Desselben Lehrbuch der Schönschreibkunst. 2. Aufl. Berlin, 1840 (2 fl. 42 kr.). Schnell-Schreib-Lehr-System oder amerikanische Unterrichtsmethode von Carstair, bearbeitet von Loischner, herausgegeben von Wedemann. Weimar, 1837 (1 fl. 12 kr.). Nädelin, Methodische Anleitung zum Schön- und Schnellschreiben. Stuttgart 1839 (1 fl. 45 kr.) In Natorp, Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde, 3 Thle. Duisburg, 1816 (6 fl. 9 kr.) im 10. Briefe des 1. Bdes. findet sich Beachtenswerthes. Otto, F., Das Wesen der amerikanischen Schreibmethode. 2. Aufl. Erfurt, 1840 (18 kr.). Toguino Anleitung zum Takt- und Schnellschreiben. Bielefeld, 1851 (28 kr.). Falkenberg, Der Elementar-Schreibunterricht nach der sogenannten amerikanischen Lehrmethode, nebst 22 lithographirten Tafeln. Kassel, 1841 (35 kr.). Ebensperger, Der Schönschreib-Unterricht. Nördlingen, 1845 (1 fl. 48 kr.), dazu 18 Schreibhefte (1 fl. 6 kr.), eine vollständige Anleitung zur Schnellschreib-Methode. Radde, Die Hauptregel der Carstairschen Schreib-Methode, Danzig 1845 (21 kr.). Koch, Neue methodische Schreibschule. 8. Aufl. Hamburg, 1845, 36 Blätter (1 fl. 48 kr.). Gegen die amerikanische Methode ist mit treffenden Gründen aufgetreten: Zschille, Elementarschreibschule. Leipzig, 1845 (3 fl. 36. kr.), mit Vorschriften nach dem sächsischen Duktus, das Heft à 2 fl. 42 kr.

[2] Die Vorschriften können auf diese Weise sehr geschont, auch ihre Zahl verringert werden. Wand-Vorschriften sind nur den Lehrern zu empfehlen, welche selbst eine allzu schlechte Handschrift haben. Zur Schönheit ist es bei ihnen nicht zu bringen, und das Bedürfniß der Verkleinerung macht die Nachahmung etwas unsicher; dazu sind sie, sobald das Papier etwas trübe wird, nicht deutlich genug zu sehen. Andere Vorschriften sind in Menge vorhanden; wir nennen nur: Scholz, Lithographirte Vorschriften. 5 Heft à 36 kr. Bollenberg, Deutsche Vorschriften. Essen, 1. Heft 1 fl. 12 kr., 2. Heft 2 fl. 42 kr., 3. Heft 2 fl. 6 kr. Englische Vorschriften 1. H. 1 fl. 45 kr., 2. H. 2 fl. 24 kr Hennig, Berlinsche Schulvorschriften. Berlin, 1819, deusche 1. H. 54 kr. 2. H. 1 fl. 45 kr.; englische 2 Hefte zu denselben Preisen. Nädelin, Neue Vorlegeblätter (nach der amerikanischen Methode). Stuttgart, 20 Blätter lithographirt (18 kr.). Brückner Schulvorschriften, 6 Hefte à (35 kr.) Magdeburg 1851. Der Schreibeschüler. Wesel, 4 Hefte, die ersten jedes $5^1/_2$ kr., das letzte 11 kr. Falkenberg, Deutsche und englische Schulvorschriften, 30 Blätter. Kassel, 1841 (45 kr.). Flink, Deutsche und englische Vorschriften, Freiburg, 1846, werden gerühmt. Wohlfeile Vorschriften, ohne Rücksicht auf die Schnellschreib-Methode sind von Leuchter, Darmstadt, 1845 13 Blätter (11 kr.).

[3] Noch verdient das Lesen mannigfaltiger und unvollkommner Handschriften Erwähnung; es ist dem Geschäftsmanne unentbehrlich, und Vorbereitung in der Schule ist dankenswerth. Der Lehrer kann sich selbst Sammlungen anlegen, doch ist auch die Anschaffung eines oder einiger Exemplare einer lithographirten Sammlung zu rathen. Neben dem zweckmäßigen Stoffe (Geschäfts-Aufsätze) empfiehlt sich durch Wohlfeilheit: Beumer, Der kleine Schriftleser. 5. Aufl. Wesel, 1840 (21 kr.).

§. 65. Die Rechtschreibung.

Die Orthographie könnte ihrer Theorie nach allerdings als ein Zweig der Grammatik betrachtet werden. Es handelt sich aber vor Allem um die Fertigkeit alle Wörter mit den herkömmlichen Zeichen darzustellen. Diese läßt sich nur durch ausdrücklichen und zwar praktischen Unterricht erlangen. Darum gebührt ihrer Methode eine besondere Stelle [1]).

Der Unterricht in der Orthographie hat die Aufgabe, die Schüler die gesprochene oder gedachte Rede mit den herkömmlichen Zeichen darstellen zu lassen. Diese Aufgabe würde sich durch angemessenen Lautir-Unterricht und einige Uebungs-Diktate hinreichend erreichen lassen, wenn die Zeichen den Lauten vollkommen entsprächen. Es sind aber bei weitem nicht so viele Zeichen in der Sprache als Laute, und gleichwohl wieder für einen und denselben Laut oft mehrere Zeichen. Es fehlen uns allgemeine Zeichen für Dehnung und Schärfung, für hohen und tiefen Ton, für Tonlosigkeit und noch vieles Andere. Ferner, obgleich unsere Sprache eine Ursprache ist, so hat sie doch im Laufe der Zeit ungefähr ein Drittheil fremde Wörter aufgenommen, welche trotz aller Reinigungs-Versuche mit jedem Jahre zunehmen und tiefer einwurzeln. Diese stehen unter desto weniger deutlichen Gesetzen, als man sie stets als Eindringlinge behandelte, und in den Grammatiken gewöhnlich gar nicht berücksichtigte. Oft folgen sie weder dem Schreibgebrauche ihres Ursprungs noch der Analogie der deutschen Wörter. Alles Dies beweis't, daß die Orthographie mehr als irgend eine Disziplin mit willkürlichen Satzungen der Vergangenheit und der Majorität zu thun hat, und daß die Logik auf ihrem Gebiete die

mindeste Geltung gewinnen kann. Denn die Sprachzeichen, wie sie vorgefunden werden, nicht wie sie sein könnten oder vielleicht sein sollten, sollen eingeübt werden. Orthographische Neuerungen kommen den Schulen am wenigsten zu. Es ist mehr Verdienst dabei zu suchen, die Einförmigkeit der Schreibung durch Unterwerfung unter das Herkommen zu fördern, als für sich allein Konsequenzen zu ziehen, welche der Zustimmung Anderer entbehren.

Da die Orthographie nichts Anderes ist, als die genaue Reproduktion gesehener Wörter-Bilder, so gelten bei ihrer Erlernung auch im Allgemeinen die Gesetze des Gedächtnisses, also des Einprägens, Behaltens und Reproduzirens. Bei der Vorstellung eines Wortes soll man sich zugleich die Buchstaben vorstellen, womit man es geschrieben gesehen hat, das heißt, man soll bei einer selbst erzeugten oder durch das Gehör erlangten Vorstellung eine entsprechende Gesichts-Vorstellung hervorrufen, und weil diese aus mehreren, in mancherlei Verbindungen wiederkehrenden Zeichen besteht, diese einzelen Zeichen in rechter Aufeinanderfolge hervorbringen. Der erste Akt des Geschäfts ist also die genaue Einprägung der Buchstaben-Gruppe und die Association derselben mit dem Laut-Bilde und der Vorstellung selbst.

I. Dies geschieht durch das Lesen, und zwar desto erfolgreicher, je genauer das Wort in seine Laute zerlegt, und das Verhältniß der letzteren zu den Buchstaben beleuchtet wird. Mithin bildet das stufenmäßige und gründliche Lautiren die Grundlage der Orthographie. Wo Dies einmal versehen ist, wird sich der Schaden schwer wieder gut machen lassen. Daß das Lautiren der Orthographie auch schade, ist zwar ein Vorurtheil, doch kein ganz unbegründetes. Man übersieht nämlich sehr häufig, daß es eine Epoche gibt, in welcher von dem Laut zu dem Buchstaben-Namen übergegangen werden muß, wenn man denselben den Schülern einzel bemerklich und behältlich machen will. Der Laut selbst ist zu flüchtig, verschwimmt zu sehr in dem ganzen Wort, als daß das Bewußtsein seine Hervorbringung begleitete. Es muß also neben dem Lautiren ein Buchstabiren im Dienste der Orthographie hervortreten, nicht zu frühe, um nicht zu überlasten, aber auch nicht zu spät, um nicht geringschätzig angesehen zu werden, etwa auf

der neunten Stufe des Lesens (§. 60). Mittels dieses Buchstabirens werden anfangs alle, später die schwereren der gelesenen Wörter analysirt, und Dies als Nebenübung in dem Lesebuche fortgesetzt. Sollen auf diese Art alle Wörter für den Zweck der Orthographie eingeprägt werden, so muß das Lesebuch sie auch enthalten; — ein neuer Grund, warum man Reichhaltigkeit, wenngleich nicht gerade Vollständigkeit desselben fordern muß. Auch die wichtigsten Fremdwörter muß das Kind in seinem Lesebuch gesehen und sich eingeprägt haben. Um dieser Analyse das Eintönige etwas zu benehmen, muß die Form mannigfaltig sein. Bald lasse man sich also die Buchstaben-Namen einfach aufzählen, bald setze man das Geschäft mit Schreib-Uebungen oder Verstandes-Aufgaben in Verbindung.

II. Die Schreibübungen müssen zahlreich sein, denn Schreiben lernt man nicht durch Lesen, auch nicht durch Buchstabiren. Erste Stufe der orthographischen Schreibübungen ist das Abschreiben, also Wiederholung unmittelbar oder kurz vorher gesehener Wörterbilder. Am leichtesten ist das Abschreiben einer vorliegenden Vorschrift, also Buchstab um Buchstab. Dabei darf es aber nicht lange bleiben, wenn nicht Mechanismus daraus entstehen soll. Vielmehr müssen beständig neue Schwierigkeiten hinzutreten, um Aufmerksamkeit, Gedächtniß und Nachdenken in Spannung zu erhalten. Man lasse also andere Schrift in die gewöhnliche des Schülers umsetzen: Druckschrift in Kurrent, lateinische in deutsche. Noch um einen Grad höher steht das Abschreiben aus dem Gedächtnisse: Vorgeschrieben und ausgewischt, auswendig gelernt und dann niedergeschrieben, oder auch eigne Gedanken, seien es auch nur Wörter einer gewissen Kategorie, aufgeschrieben. Bei allen Diesem findet eine doppelte Anstrengung des Geistes statt und es fehlt also keineswegs dem Geschäfte an formal bildender Kraft.

III. Die zweite Stufe der Schreibübungen besteht in Diktaten, also Nachschreiben vorgesprochener Wörter oder Sätze. Indem der Schüler das von dem Lehrer Diktirte nachschreibt, ist er genöthigt, die ihm unmittelbar gegebenen Gehörvorstellungen in die entsprechenden Gesichtsvorstellungen zu verwandeln. Soweit nun Laut und Buchstab übereinstimmt und nur ein Buchstab für den

gehörten Laut existirt, ist Dies leicht. Es kann sogar die Anschauung des entsprechenden Wörterbildes im Gedächtniß fehlen, es setzt sich ohne Schwierigkeit aus den gehörten Lauten zusammen, wenn anders das Ohr des Schülers geübt ist, Alles richtig aufzufassen. Hier gilt also die Regel: Schreibe wie du richtig sprichst, denn der Lehrer spricht wenigstens annähernd richtig, oder auch: Schreibe wie du hörst. Und allerdings müssen die orthographischen Uebungen von dieser regulären Basis ausgehen. Allein man reicht in einer historisch entfalteten Sprache, wie die deutsche, nicht weit damit. Der Nachschreibende wird unzählige Mal in sein Gedächtniß greifen müssen, um die richtigen unter den wählbaren Buchstaben zu wählen, oder wird durch Regeln auf den rechten Weg zu leiten sein. Damit nun das Diktiren keine zu schwere Uebung werde, leite man in dasselbe ein, beuge man den Fehlern vor. Entweder man diktire Etwas aus dem Lesebuche der Schüler, was sie kurz vorher und in der Absicht, sich die Orthographie zu merken, gesehen haben; oder man schreibe ihnen in derselben Absicht das demnächst zu Diktirende an die Tafel und wische es dann wieder aus; oder drittens man bespreche die schwierigeren Wörter des Diktats vorher in der Schule. In allen diesen Fällen wird die Zahl der Fehler, wenn anders der Stoff selbst nicht unangemessen war, gering, folglich bei der Korrektur leicht zu merken und künftig zu vermeiden sein, Was ja die Hauptsache bleibt. Nichts ist thörichter, als vexatorische Diktate für schwache Lehrlinge, die erst noch das Nöthigste zu befestigen haben. Schon Das ist verkehrt, wenn der Inhalt den Kindern nicht verständlich genug ist, denn nur das Verstandene behält sich leicht und fest, und Wörterbilder ohne zugehörige Sachvorstellungen verschwimmen, weil ihnen der Halt fehlt. Auch verweise man bei den Diktaten, wie bei allen weiteren orthographischen Uebungen auf das Lesebuch, auf die Stelle zurück, wo das Kind zum ersten Male ein Wort gesehen hat. Zuletzt wird das Lesebuch, das natürlich nicht wortarm sein darf, dem Schüler das orthographische Wörterbuch ersetzen. Wohlgethan bleibt es aber immer, wenn zur Ergänzung dieses Repertoriums ein orthographisches Wörterbüchlein für das Schwierigere und seltner Gesehene angelegt wird. Kann man Dies aus ökonomischen oder anderen

Rücksichten nicht jedem einzelen Schüler zumuthen, so lege man es für die ganze Schule an, und lasse als Belohnung die besseren Schüler Einträge darein machen.

Daß die Diktate, die früheren wie die späteren, einen gehörigen Stufengang einhalten, nicht Alles auf einmal enthalten müssen, folgt aus allgemeinen Grundsätzen, eben so aber auch, daß der Inhalt kein durchaus willkürlicher und des Behaltens unwürdiger sein darf. Erste Rücksicht ist freilich die Mittheilung neuer und die Einübung bereits bekannter orthographischen Eigenthümlichkeiten. Da man es aber nicht bei bloßen Wörtern lassen mag und lassen darf, so suche man einen Stoff, welcher sonst noch eine wünschenswerthe Belehrung enthält, sei sie sprachlich oder sachlich. In Volksschulen, wo Zeit mangelt, können füglich die wenigen grammatischen Belehrungen, welche sich nicht an das Lesebuch anschließen, mit den orthographischen Diktirübungen in Verbindung treten. Oder es können Stellen aus Vorlesebüchern, welche dauernder Einprägung würdig erscheinen, zum Stoffe des Diktirens gewählt oder endlich können stylistische Muster auf diese Weise der Auffassung der Schüler näher gebracht werden. Indem man Homonyme diktirt, geht man auch leicht zu den Synonymen über und berührt wenigstens diesen wichtigen Sprachgegenstand. Ueberhaupt kann das Diktiren neben seinem eigentlichen Zwecke die Sprachübungen der verschiedensten Art ergänzen. Dies wird desto sicherer gelingen, wenn man in das Verfahren bei dem Diktiren selbst einen Stufengang bringt. Anfangs einzele Wörter mit langsamer, scharf hervorgehobner Aussprache, aber gleichwohl nur einmal vorgesprochen, denn die mehrmalige Wiederholung wird nur ein Ruhekissen für die Trägheit und stört die Disziplin. Hiernächst diktirt man einfache Sätze schon etwas rascher und in gewöhnlicherer Aussprache. Absätze macht man nur, wo zufällig ein längerer oder schwerer Ausdruck untergelaufen wäre. Der Schüler gewöhnt sich, den Satz als Ganzes aufzufassen und in dem Gedächtnisse bis zur völligen Bezeichnung festzuhalten. So geht man endlich zu Satzverbindungen über und legt dadurch den Grund zu einer richtigen Auffassung der sprachlichen Vorkommenheiten, welche durch keine Zergliederung in gleichem Maaße erworben werden kann.

Was noch weiter geht: Nachahmung eines ganzen vorgelesenen Stylstücks gehört nicht mehr in die Orthographie, sondern in die Styllehre. Das Eine geht aber unmerklich in das Andere über.

Von der Korrektur der Diktate gelten die allgemeinen Regeln, wie dieselben früher aufgestellt sind. Man verliere ja den Hauptzweck: Gewöhnung zum richtig Schreiben nicht aus den Augen und mache also keine Fehlerjagd daraus. Gute Vorbereitung erspart die meiste Korrektur. Gute Polizei beim Schreiben mindert die Zahl der Nachlässigkeiten. Dazu gewöhne man die Schüler hier wie überall ihr Geschriebenes noch einmal durchzulesen. Kein Mensch ist sicher vor Versehen und die Ueberzeugung, nun wenigstens keinen wissentlichen Fehler stehen gelassen zu haben, schärft das Ehrgefühl der aufmerksamen Schüler. Die nicht Aufmerksamen strafe man nicht gerade durch Abschreiben des Ganzen, wohl aber durch Ausziehen der Fehler in ein Register, u. s. w. Wechselseitige Korrektur paßt zu orthographischen Uebungen eher, als zu den stylistischen, weil eine festere Norm besteht, woran sich der Schreibende zu halten hat. Aber Abwechslung der Art zu korrigiren muß stattfinden, und feste Polizei bei dem Austauschen oder Sammeln der Schriften versteht sich ja von selbst.

Eins aber ist dringende Pflicht des Lehrers: selbst in seiner Orthographie festzustehen, und keine Inkonsequenzen zuzulassen. Daß Neuerungen nicht in die Schule gehören ist schon bemerkt worden, daß für Elementarschüler aber auch nicht mehrere gleich berechtigte Schreibungen existiren dürfen, folgt aus dem Gesetze der Einheit des Unterrichtes. Später mag sich Einer eine Orthographie nach Belieben suchen, in der Schule gibt es nur eine. Sollte es wenigstens geben, denn daß nicht blos der nämliche Lehrer bald so, bald anders schreibt oder es wenigstens für zulässig erklärt, daß die Schulbücher von Inkonsequenzen in der Orthographie wimmeln, daß endlich in zusammengesetzten Schulen jeder Klassenlehrer, ja oft jeder Fachlehrer anders schreibt, Das gehört zu den beklagenswerthen Unvollkommenheiten unserer didaktischen Organismen. Wo nicht von Oben auf Abstellung solcher Mißbräuche gedacht wird, da sollten die Lehrer es zum Gegenstand ihrer Konferenzen machen. Für einen unterrichteten Mann ist es

ja doch eine Kleinigkeit, einige orthographische Abweichungen von seiner Gewohnheit zu Gunsten seiner Schüler zu erlernen. Wenn zur Erreichung eines unterrichtlichen Zweckes eine Last übernommen werden soll, so ist es der Lehrer, der zu ihrer Uebernahme zuerst verpflichtet ist, wieviel mehr also der Verfasser eines Lehrbuches. Deßhalb sind Druckfehler in Schulbüchern auch gar nicht als leicht zu entschuldigende Kleinigkeiten anzusehen. Das Kind soll in der Regel keine fehlerhaften Anschauungen erhalten, weßhalb ja auch die Beispiele mit absichtlichen Fehlern, wenigstens sofern sie oft und früh kommen, als verwerflich zu bezeichnen sind. Es begegnen den Augen des Schülers schon von selbst genug Fehler, man braucht dieselben nicht erst zu drucken. Die wechselseitige Korrektur leistet ja schon, daß ein orthographischer Fehler allmählich das Auge beleidigt.

IV. Allein alle Zergliederungen beim Lesen, alle Diktirübungen reichen zuletzt doch nicht aus, um einen jungen Menschen zur Sicherheit in der Orthographie zu bringen, weil ja der Wörter unzählig viele sind und manche zu selten vorkommen, als daß das Gedächtniß sie im Einzelnen behalten könnte. Es müssen auch Zusammenfassungen gemacht, Gesetze aufgesucht und Regeln gebildet werden; kurz der orthographische Unterricht kann seines theoretischen Theiles nicht entbehren. Nicht daß man Alles auf wenige oder gar einen Satz reduziren will, womit man keinen Hund aus dem Ofen lockt; sondern um dem allgemeinen Gesetze geistiger Entwicklungen zu genügen: Aus dem Besonderen das Allgemeine. Es gibt so oft wiederkehrende Fälle, daß man einen geistigen Todtschlag begehen würde, wenn man jeden einzelen behandeln wollte, ohne ihn unter ein allgemeines Gesetz zu subsumiren. Dergleichen Regeln können schon frühe unter die praktischen Uebungen gemengt werden, denn die Theorie soll die Praxis auf allen Stufen erhellen und begründen, nicht hinterdrein hinken. So wird schon beim Lautiren gelehrt: eine gedehnte Stammsylbe hat einen einfachen, einen geschärften, einen doppelten Auslaut; tonlose Bildungssylben haben immer einfache Auslaute, ferner: Ein Dingwort schreibe mit großem Anfangsbuchstaben, alle übrigen mit kleinem. Dergleichen kann in einem rationellen Unterrichte

gar nicht vermieden werden. Auch dürfen die dazu erforderlichen grammatischen Begriffe nicht auf die ausdrückliche Behandlung der Grammatik warten, so wenig wie das Zählen eines Kindes auf die Theorie des dekadischen Systems wartet. Die Begriffe müssen vielmehr am rechten Orte eingeschoben und an Beispielen verdeutlicht werden, ohne alle Definition. An die eingeschobenen Einzelregeln mögen sich zuletzt Uebersichten anreihen. Gerade durch Mannigfaltigkeit der Form bei der Besprechung wird dieselbe praktisch wirksam. Die häufigsten orthographischen Vorkommenheiten werden allerdings zu solcher Unmittelbarkeit der Ausübung gelangen, daß ein Fehler das Auge beleidigt, die seltneren und zweifelhaften Fälle werden jedoch durch Nachdenken, durch Beziehung auf Regeln erledigt werden müssen.

Man fehlt oft darin, daß man die Orthographie der Stämme für die leichtere hält und der der Bildungssylben vorausschickt. Weniges ausgenommen (Dehnung, Schärfung ꝛc.), so ist die Schreibung der Stämme viel verwickelter, als die der Bildungssylben. Ueber die Letzteren muß man also zuerst Regeln aufstellen, die Ersteren einstweilen noch aus der Anschauung entnehmen. Es läßt sich z. B. viel leichter übersichtlich lehren, warum in „Alterthum" ein th angewandt wird, als in „Thüre". Das Letztere fordert Kenntniß der Einzelheiten einer fremden oder der altdeutschen Sprache, das Erstere blos eine Zusammenfassung vieler anschaulichen Fälle. Auch vereinigt sich die orthographische Betrachtung der Vor- und Nachsylben, der Biegungszeichen und Aehnliches gar wohl mit der grammatischen Betrachtung der nämlichen Gegenstände, die Orthographie der Stämme liegt dagegen großentheils außerhalb der Grammatik und schlägt in das Wörterbuch ein. Da nun die niederen Schulen in der Regel kein Wörterbuch besitzen, weder einer fremden Sprache, noch der deutschen, so muß fleißiger Betrieb der Orthographie die lexikalische Lücke füllen, und namentlich die Bedeutung der Fremdwörter mitlehren.

Bei der Orthographie der Stämme tritt die vielfach zu beschränkende Regel: Schreibe nach der Ableitung, ein. Ist nun freilich darunter nur die nächste Abstammung gemeint, und ist die Gränze gleich schwer zu finden, so hat die Uebung im Ableiten

doch ihr sehr Gutes. Die äußerliche Verwandtschaft führt auf die innerliche, und in der Aufsuchung der Wörterfamilien liegt zugleich eine Vorbereitung auf die Synonymik.

Der schwerste Theil der Orthographie, weil er für jeden einzelen Fall Nachdenken erfordert, ist übrigens die Groß-Schreibung der Substantive, seit es nämlich üblich geworden ist, auch die uneigentlichen an dieser Auszeichnung Theil nehmen lassen. Die Sache ist noch nicht ganz konsequent durchgeführt, die Sprache strebt aber offenbar darnach, und da treten allerdings sehr subtile Fälle ein. Ein vorzügliches Mittel, die Jugend zur Sicherheit in zweifelhaften Fragen zu führen, ist die Auflösung des Satzes mit dem uneigentlichen Substantiv in seine Theile und Ersetzung des fraglichen Wortes durch andere. Was den Substantiv-Begriff entschieden in sich trägt, das wird auch durch ein Substantiv ersetzt. Der Anfangsbuchstabe der Eigennamen ist ebenfalls noch dem Streit unterworfen. Auch die Groß-Schreibung aus Etikette ist nicht ohne Schwierigkeiten und bedarf sorgfältiger Uebung. Deßgleichen findet sich noch beträchtliches Schwanken in der Verbindung mehrerer Wörter in ein zusammengesetztes, in der Anwendung des Bindestrichs u. dgl. [3]).

V. Zu Diesem allen kommt nun noch die Interpunktion, eine so schwierige Aufgabe, daß nur wenige Menschen sich rühmen können, vollkommen sicher zu interpungiren. Deßhalb fange man mit dem Groben an, und muthe den Schülern anfangs nur Wenig zu. Die Anschauung beim Lesen und die Erhebung der gesehenen Interpunktionen ins Bewußtsein mache den Anfang. Für das Schreiben gebe man anfangs äußerliche Regeln, vorbehaltlich des Eingehens auf tiefere Gründe. Daneben setze man die orthographische Seite der Interpunktion mit der euphonischen beim Lesen in innige Verbindung. Weiß der Schüler beim Lesen richtig Pausen zu setzen, so ist es nicht schwer, ihn auch beim Schreiben zur Setzung richtiger Zeichen zu bringen.

Für die Rechtschreibung werden in allen Unterrichts-Anstalten besondere Lehrstunden auszusetzen sein, und zwar so viele, daß sie bis zum **14.** Jahre absolvirt sein kann, in den Volksschulen schon darum, weil sie den wichtigsten Theil der Grammatik in sich ein-

schließt und keine Ergänzung mehr hinter sich hat; in den höheren Schulen, damit die Inkorrektheit der äußerlichen Darstellung sich nicht in die geistigeren Aufgaben mit hinaufschleppt. Ueberdies ist es eine nicht blos in dem orthographischen Unterrichte gemachte Erfahrung, daß, wenn man das seiner Natur nach mehr Mechanische in den eigentlichen Kinderjahren nicht einprägt, der Geist später widerstrebt, so daß es gar nicht mehr mit Sicherheit gelernt werden kann [4]).

[1] Von der alten Weise durch unendlich viele ungeordnete Diktate ohne innere Aufhellung die Orthographie zu lehren, kann kaum noch die Rede sein, sie hat fast allenthalben einer beinah schlimmeren modernen Methode weichen müssen: diese Fertigkeit durch einige allgemeine Regeln, welche der Grammatik einverleibt werden, zu lehren und die sparsamen Uebungen mit den allgemeinen grammatischen zu verbinden. Der Erfolg hat nun zwar sattsam gezeigt, daß auf diesem Wege die Orthographie höchst unsicher gelehrt, und gar nicht befestigt wird, daß Dies vielmehr nur durch sonstige gelegenheitliche Bildungsmittel, wie Lektüre ꝛc., bei Denen, welche einen vollständigen Unterricht genießen, mit erreicht wird, bei den Uebrigen gar nicht. Allein es fehlt dieser Methode vornehmlich darum immer noch nicht an Anhängern, weil sie den Schein einer höheren Geistigkeit an sich trägt und weil der mangelnde Erfolg auf mancherlei Weise entschuldigt wird. In wie vielen Büchern findet man als höchsten, oder doch einen der höchsten Grundsätze ausgesprochen: „Schreibe, wie du richtig sprichst.“ Welch eine unpädagogische Forderung! Denn wenigstens die Hälfte aller deutschen und fast alle aus fremden Sprachen entlehnten Wörter werden nicht mit den Zeichen geschrieben, welche am einfachsten ihrem Laute entsprechen, sondern mit willkürlich von dem Schreibgebrauche festgesetzten. Dazu kann ja das Kind nicht richtig sprechen, sondern soll es erst lernen, mindestens sich des Richtigen erst deutlich bewußt werden. Noch kommt dazu, daß auch die Gebildeten über die Richtigkeit der Aussprache in zahlreichen Fällen verschiedener Meinung sind, ja selbst über die Richtigkeit der Schreibung. Es heißt also ungefähr Soviel, als wenn man einem Anfänger im Zeichnen sagen wollte: „Zeichne Alles so, wie es von dem rechten Standpunkte aus gesehen sich darstellt.“ Aehnlich verhält es sich mit den übrigen Regeln solcher Art.

[2] Darum wende man noch folgende und ähnliche Fragen und Aufgaben an: Wie ließe sich das Wort noch anders schreiben ohne Aenderung des Lautes? Wie wird das Wort oft fehlerhaft ausgesprochen? Wie müßte es dann geschrieben sein? Welche Wörter

lauten ihm ähnlich? Suche aus einem Lesestücke die Wörter heraus, worin Dehnung ohne besonderes Zeichen vorkommt! die, welche künstlich gedehnt sind! diejenigen, welche mit j ꝛc. geschrieben sein könnten, aber es nicht sind! u. dgl. Wer auf diese Weise zwischen dem Lesen anfangs alle, nachher die schwersten und seltensten Wörter zerlegen läßt und dadurch nicht blos deren eigenthümliche Schreibart zum Bewußtsein bringt, sondern uberhaupt die Aufmerksamkeit für Orthographie weckt, der wird sicherlich einen guten Grund zu der zu erlangenden Fertigkeit legen. Aber die Fertigkeit ist noch nicht vorhanden, nur die ihr zum Grunde liegenden Anschauungen. Es soll ja das Gesehene und Eingeprägte reproduzirt und zwar rasch, ohne alles Besinnen reproduzirt werden.

[3] Beispiele solcher zweifelhaften Fälle: „Soll eine Stimme sein von Oben. In Kurzem, mit Nächstem; einer Seits, jedenfalls. Sei treu im Geringsten, laß dich nicht im geringsten stören. Ein bischen Mehl, ein wenig Salz. Er hat Genug; allzu Viel ist ungesund, Der Versucher sprach: Dies alles wolle er geben. Er hat Recht, aber er thut unrecht. Es thut noth, daß ihm Etwas zu Gute komme. Nach Solchem allen trachten die Heiden. Gott weiß, daß ihr Deß alles bedürfet. Ihr aber seid alle Brüder. Trinket alle daraus. Seid ihr nicht viel Mehr, denn sie. Es ist schade, daß er sich nur im Allgemeinen geübt hat, insbesondere im Lateinischen. Er lernt Französisch, aber französisch sprechen kann er nicht. Von Morgens bis Abends geht manches Hundert Menschen vorbei. Der Blaue Fluß mündet in das Gelbe Meer. Viele amerikanische Freistaaten sind noch im Schwanken, nur die Vereinigten Staaten haben sich befestigt. Die lutherischen Gemeinden halten noch an dem Lutherischen Katechismus. Das ABC. Der Geheime Rath. Die Waffen-Direktion. Die Tag- und Nachtgleiche. Das Hin- und Herreden. Besinnungraubend, Herz-bethörend, schallt der Erinnyen Gesang u. s. w.

[4] Die vorzüglichsten Lehrschriften über Rechtschreibung sind: Cramer, Zusammenstellung der wichtigsten Regeln der Rechtschreibung. Erfurt 1849 (9 kr.). Ganz kurz und doch brauchbar ist: Uebungsbüchlein im Rechtschreiben für Elementarschüler von J. K., Wesel, 1841. Bormann, Der orthogr. Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. Berlin, 1840 (18 kr.) huldigt dem Grundsatze Alles durch das Auge zu lehren, also keine Regeln. — Wagner, Uebungsbüchlein für den Rechtschreibe-Unterricht in Volksschulen, Essen, 1836 (14 kr.). Desselben Methodischer Leitfaden für den Rechtschreibunterricht, Essen. 1841 (36 kr.), durchaus elementarisch. — Jüngst, die Regeln der deutschen Rechtschreibung. Münster, 1842 (18 kr.). Desselben, Die deutsche Rechtschreibung. Münster, 1843 (2 fl. 20 kr.) hinlänglich ausführlich für Lehrer. Schönke, Bei-

spiele und Aufgaben zu Wurst's Orthographie. Potsdam, 1844 (54 kr.) als Diktirstoff brauchbar.

Außer Adelungs nun veraltetem kleinen Wörterbuche ist von wohlfeilen Hülfsmitteln der Art zu erwähnen: Wörle, Kleines Handwörterbuch der deutschen Sprache. Blaubeuern, 1843 (36 kr.); enthält neben den einheimischen auch die bekanntesten Fremdwörter. Vogel, K., Schulwörterbuch der deutschen Sprache. Leipzig 1840 (1 fl. 12 kr.); Vorbild des vorigen. Weit höher gehalten ist: Schmitthenner, Kurzes deutsches Wörterbuch für Etymologie, Synonymik und Orthographie. 3. Aufl. von Weigand umgearbeitet, Gießen 1854.

Fremdwörterbücher: Heyse, Allgemeines Fremdwörterbuch. 2 Thle. 11. Aufl. Hannover, 1853 (5 fl. 24 kr.). Petri, Gedrängtes Handbuch der Fremdwörter. 2 Thle. 8. Aufl. Leipzig, 1837 (5 fl. 24 kr.). Oertel, Gemeinnütziges Fremdwörterbuch. 4. Aufl. 2 Bde. Ansbach, 1833 (4 fl. 30 kr.).

Die Interpunktion ist selbständig behandelt in folgenden Schriften: Hahn, Praktische Anleitung zum richtigen Setzen der Interpunktionszeichen in der deutschen Sprache, mit einem Hülfsbuche für Lehrer. Leipzig, 1823 (1 fl. 36 kr.). Wagner, M., Uebungsbuch für den Unterricht über die Unterscheidungszeichen in Volksschulen. Essen, 1836 (18 kr.). Ebendas. Methodisches Handbuch (27 kr.). Fiebig, Anweisung zum richtigen Gebrauche der Interpunktionszeichen. Leipzig, 1845 (14 kr.), die Satzlehre etwas zerstückelnd.

§. 66. Die deutsche Sprachlehre.

Seine Muttersprache mündlich und schriftlich gebrauchen, das ist eine Aufgabe, der sich kein Mensch von einiger Bildung entziehen kann. Aber der mündliche Gebrauch, wie er sich aus dem Umgange und der schriftliche, wie er sich aus unbewußter Nachahmung ergibt, reicht für die verwickelteren Aufgaben des Lebens nicht aus. Deßhalb wird den Schulen mit Recht jetzt etwas Mehr als der bloße Unterricht in Lesen und Schreiben zugemuthet. Schon die höhere Leselehre fordert für ihre Betonung eine gewisse Kenntniß der Sprachgesetze, die Orthographie läßt sich wohl zum Theil aus Nachahmung und Gewöhnung aneignen, aber zur Sicherheit gelangt erst der, welcher sich auch der Gründe bewußt wird, worauf sich der Sprachgebrauch stützt. Noch mehr wird das Bedürfniß, die Gesetze der Muttersprache zu kennen, von Denen ge-

fühlt, welche sich der mündlichen Rede auch für andere Zwecke als den gewöhnlichen Verkehr bedienen wollen oder ihre Gedanken schriftlich in bestimmten Formen darzustellen haben. Wieviel mehr noch Diejenigen, welche die Kenntniß fremder Sprachen zu erwerben suchen und dadurch zur Vergleichung verschiedener Ausdrucksweisen genöthigt werden. Es unterliegt also keinem Zweifel, daß die Schulen die Aufgabe haben, die Lernenden mit den Gesetzen der Muttersprache bekannt zu machen d. h. Grammatik zu lehren. Allein diese Lehre ist dem Grade und der Ausdehnung nach außerordentlich verschieden und die Vermengung Dessen, was den höchst Gebildeten mit Dem, was den mindest Gebildeten noth thut, ist Ursache einer heillosen Verwirrung geworden, welche die Volksschule in Rathlosigkeit und Mißkredit gestürzt hat.

Es ist schon übel, daß der Name Sprachlehre so vieldeutig ist, und bald lediglich den Inbegriff der Sprachgesetze, die Grammatik bedeutet, bald die sämmtlichen Uebungen, welche sich aus diesen Gesetzen herleiten lassen, so daß Lesen, Schreiben, Orthographie, Declamation, Styl und noch Anderes darunter begriffen ist. Es soll nicht in Abrede gestellt werden, daß die Praxis Vieles in der Wissenschaft Getrennte in einander fließen läßt und daß es für Elementarschulen sogar vortheilhaft ist, die Scheidung der Fächer nicht zu weit zu treiben, allein man verzichte dann wenigstens auf die abstrakteren Lehren der Grammatik und gebe den elementarischen Uebungen keinen irre leitenden vornehmen Namen. Wir sparen ausdrücklich die deutsche Grammatik für die Methodik der höheren Schulen auf, verzeichnen dagegen nachstehend einen Lehrgang der elementaren Sprachlehre, welcher seine Uebungen einer Seits an das Lesen, anderer Seits an die Orthographie und den Styl anlehnt.

Angelehnter Sprachunterricht.

Wir nennen diesen Unterricht angelehnt, weil er seinen Zweck nicht selbständig verfolgt, sondern nur in Verbindung mit anderen Zwecken, weil ihm also auch nicht besondere Unterrichtszeiten eingeräumt werden, sondern nur solche, welche zugleich unter einem anderen Titel erscheinen oder erscheinen könnten. Damit ist jedoch

nicht gesagt, daß der Lehrer selbst nicht die Grammatik als selbständige Wissenschaft kennen und seine gelegenheitlichen Belehrungen darnach rectifiziren und ordnen solle. Auch das ist nicht der Sinn dieses Ausdrucks, daß die angelehnte Grammatik in ihren höheren Stufen sich nicht der selbständigen Grammatik annähern solle. Da, wo nach einer höheren Bildungsstufe gestrebt wird, muß vielmehr der elementare Unterricht so geeigenschaftet sein, daß er ohne allen Sprung in den wissenschaftlichen übergehen kann. Deßhalb bleibt aber gerade die Anlehnung ebenso gut Bedürfniß der Elementarklassen der Gymnasien als der Volksschule. Sie ist die praktische Anweisung, den Sprachgesetzen gemäß zu sprechen und zu schreiben, daneben zugleich die Vorbereitung auf die theoretische Kenntniß derselben. (Ein ähnliches Verhältniß besteht in der Musik.) Weil die Anlehnung größtentheils an ein Lesebuch geschehen soll, ein aller Orten gleich bekanntes aber nicht vorausgesetzt werden kann, so wird in dem nachfolgenden Lehrgang auf die ohndies vorkommenden Lesestücke verwiesen werden, namentlich S. 218 = A; S. 223 = B; §. 63 = C; §. 63,b = D; §. 63,c = E.

I. Orthoepische Stufe. Es werden mündlich oder schriftlich Wörter aus den Lesestücken A, B gesucht, welche bestimmte lautbare Elemente enthalten.

a. Wörter mit dem Anlaute a, b 2c.
b. Wörter mit dem Auslaute a, b 2c.
c. Wörter mit solchem Laut in der Mitte.
d. Einsilbige, 2silbige, 3silbige Wörter,
e. Ganz einfache Wörter (Stämme);
f. Wörter mit Bildungssylben (Sproßformen);
g. mit bestimmten Vor- und Nachsylben;
h. Zusammengesetzte Wörter.
i. Hochtonige Sylben aus den Wörtern,
k. Mitteltonige, tonlose Sylben.

II. Orthographische Stufe. Es werden Wörter aus den Lesestücken A, B, C, D .... gesucht und aufgeschrieben, welche gewisse Eigenheiten des Schreibens repräsentiren. Enthalten die Lesestücke nicht genug Beispiele, so schreibt oder sagt der Lehrer weitere vor, und läßt sie später aus dem Gedächtniß niederschreiben.

l. Wörter mit Umlaut,
m. Doppelter Auslaut in geschärften Sylben,
n. Einfacher Auslaut in tonlosen Sylben,
o. Dehnung durch einfachen Auslaut,
p. Dehnung durch Verdopplung des Vokals;
q. Dehnung durch zugefügtes h;
r. Wörter mit ähnlich lautenden Vocalen;
s. Wörter mit ähnlich lautenden Konsonanten;
t. Wörter, deren Schreibung an der Aussprache nicht erkennbar ist.

III. Stufe der Flexion. Herausschreiben der auf die Hauptwortarten und deren Flexion bezüglichen Vorkommenheiten. Vermehrung der Beispiele mündlich.

u. Begriffswörter und Formwörter;
v. Substantiv und dessen Arten;
w. Adjectiv und Adverb;
x. Verb und dessen Arten;
y. Einzahl und Mehrzahl der Substative, Adjective, Verbe;
z. Declination der Substantive;
α. Deklination der Adjective;
β. Vergleichungsstufen der Adjective und Adverbe;
γ. Conjugation der Verbe.

IV. Stufe der Rektion (Wortfügung). Es werden die Formwörter als Wortarten kennen gelernt und die Abhängigkeits-Verhältnisse der Wörter von einander ohne Theorie des Satzes in Beispielen vorgeführt.

δ. Der Artikel und seine Deklination;
ε. Die Fürwörter und ihre Deklination;
ζ. Die Präpositionen und ihre Rection;
η. Die Rection der Verbe (Object, Terminativ).

V. Stufe der Syntax (Satzlehre). Der begriffliche Bau des einfachen Satzes wird in Beispielen herbeigezogen, dann die Construction der Satzgefüge. Da die erforderlichen Beispiele in den Lesestücken seltener begegnen, so hat der Lehrer dieselben durch Dictat mitzutheilen und nachahmen zu lassen.

ϑ. Subject, Prädicat, Copula;
ι. Object, Attribut, adverbiale Bestimmung;
κ. Vertretung der Satztheile durch ganze Sätze, Hauptsatz, Nebensatz;
λ. Arten der Haupt- und Nebensätze;
μ. Coordinirte Sätze (Klimax der Betonung);
ν. Gebrauch der Bindewörter;
ξ. Verkürzung der Sätze;
ο. Interjectionen, Ellipsen.

VI. Stufe der Etymologie (Wortbildung). Eine gewisse Kenntniß des Zusammenhanges der Bildungen aus einer Wurzel, aber auch der Begriffs-Verwandtschaft (Synonymik) wird aus Beispielen entwickelt. Dies ist zugleich die geeignetste Stelle für Mittheilung von Fremdwörtern.

π. Wurzelwort, Stamm, Ableitung;
ρ. Wörterfamilien zusammengestellt;
σ. Bedeutung einiger Bildungssylben (z. B. bar);
τ. Synonyme für anschauliche Vorstellungen.
υ. Fremdwörter mit deutscher Uebersetzung und Erklärung.

Dieser reichhaltige Stoff kann füglich in zwei Kursus vertheilt werden, nämlich I bis III als ersten, IV bis VI in den zweiten, jedoch so daß einiges Schwerere aus dem ersten aufgespart bleibt und dagegen das Leichteste aus dem zweiten in den ersten gerückt wird. Der Anschluß an das Lesebuch lockert sich allmählich so, daß in dem zweiten Kursus die orthographisch-stylistische Aufgabe der vornehmliche Stützpunkt wird. Der Lehrer spricht oder schreibt nämlich die Normal-Beispiele vor, verweist dann auf Stellen des Lesebuchs, wo sich Aehnliches findet, er gibt ferner Material zur Nachahmung (durch Vorsprechen oder durch Hinleitung). Jedenfalls aber wird ein Normal-Beispiel dem Gedächtniß fest eingeprägt. Außerdem verweist der Lehrer auf die häufig vorkommenden Fehler gegen die besprochenen Sprachgesetze, leitet dadurch von dem trivialen Sprachgebrauch zu der Schriftsprache über. So wird zuletzt die Correktheit dem Sprachgefühle eingepflanzt und damit ist der nächste Zweck des grammatischen Unterrichtes erreicht.

Daß sich aus diesem Lehrgang von selbst eine Bereicherung des Wortvorrathes (des Sprachschatzes) ergibt, daß dadurch die Erlernung fremder Sprachen auf das vortheilhafteste vorbereitet wird, sind keineswegs gering anzuschlagende Nebenvortheile.

Die Synonymik, welche hier als Spitze des grammatischen Unterrichts hingestellt ist, kann natürlich weder wissenschaftlich noch auch lexikalisch betrieben werden, sondern nur gelegentlich bei dem Lesen und in Verbindung mit dem Styl. Das Nächste und Leichteste ist das Auffinden der möglichen Synonymen und zwar nicht blos der Wörter, sondern auch der Phrasen. Dann erst kann auf die subtileren Begriffs-Scheidungen eingegangen werden, oft noch mehr mit Appellation an das Gefühl als an die Definition. Die Hauptsache ist ja, daß der Lernende den passendsten von den möglichen Ausdrücken herausfinden lerne.

Eine wichtige Frage bei diesem Unterrichte ist die Wahl der Terminologie. Das löbliche Bestreben, der Jugend, insbesondere der nicht Latein lernenden, die Erlernung fremder unorganischer Benennungen zu ersparen, hat leider eine entgegengesetzte Ueberschreitung hervorgerufen, nämlich die willkürliche Verdeutschung der längst anerkannten fremden Benennungen. Es ist daraus eine maaßlose Ueberfüllung mit äußerlich deutschen, innerlich größtentheils unbezeichnenden Namen entstanden, wovon einer dem andern und alle zusammen dem gedeihlichen Lernen im Wege stehen. Die schicklichste Auskunft scheint eine Eklektik zu sein, wornach man da, wo ein deutscher Ausdruck sich wirklich wegen seiner Angemessenheit Anerkennung verschafft hat, diesen vorgehen läßt, wo dagegen ein solcher nicht existirt, da läßt man den fremden Namen unbedenklich in seiner Stelle. Die Hauptsache bleibt doch immer die allgemeine Verständlichkeit und die Schärfe der Bezeichnung. Franzosen und Engländer müssen ja auch von Uebersetzungen der Art absehen. Was dort unbedenklich der Jugend zugemuthet wird, kann unmöglich eine Unbilligkeit gegen die unsrige sein. Am hinderlichsten sind die Ausdrücke, welche zugleich Begriffs-Veränderungen enthalten, die vielleicht logisch gerechtfertigt, doch nicht historisch begründet sind, und welche um den Preis der Verwirrung und Erschwerung von der Jugend viel zu theuer erkauft werden.

Steht schon Dies der philosophirenden Grammatik entgegen, so hat sie eine noch größere Sünde durch die Voranstellung der Satzlehre auf sich geladen. Es ist dies die nämliche Logik, welche die Stereometrie vor die Planimetrie und die Algebra vor das gemeine Rechnen stellen möchte. Die Pädagogik wird niemals zugeben, daß das Abstrakte dem Concreten vorangestellt werde.

Zur Orientirung in der grammatischen Terminologie mag folgende Zusamenstellung dienen:

A. Wortarten: Begriffswort; Formwort, nicht ganz identisch: Partikel; Substantiv = Dingwort, weniger gut: Hauptwort; Adjektiv = Eigenschaftswort; Verb = Zeitwort, weniger gut: Zustandswort. Artikel, übel wiedergegeben durch: Geschlechtswort; Fürwort, besser als Pronomen; Zahlwort, besser als Numerale; Adverb = Umstandswort, ganz verkehrt: Bestimmungswort; Präposition = Verhältnißwort, weniger gut: Richtungswort; Bindewort = Conjunction; Interjection = Empfindungswort. — Eigenname besser als nomen proprium, Gattungsname, Stoffname, Sammelname = Collectivum; Verkleinerungswort = Diminutiv; persönliche Fürwörter, besser als Personwörter, fragende Fürwörter besser als Fragewörter u. s. w.

B. Flexionsarten. Deklination, besser als Fallbiegung; Conjugation, besser als Abwandlung. Kasus, besser als Fallform; Nominativ, besser als Grundform, am praktischsten: Werfall; Genitiv = Wessenfall, ganz übel: Woherfall. Dativ = Wemfall, weniger gut: Personenfall; Accusativ = Wenfall, weniger gut: Wohinfall. Numerus, Zahlform; Singular, besser Einzahl; Plural, besser Mehrzahl. Geschlechtsbiegung der Eigenschaftswörter, ohne lateinische Benennung; Comparation = Steigerung; Positiv = Grundstufe; Comparativ = Höherstufe; Superlativ, weniger gut: Höchststufe. Zeitformen = Tempora; Gegenwart = Präsens; (einfache) Vergangenheit = Perfect; Mitvergangenheit, besser als: Imperfekt; Vorvergangenheit = Plusquamperfekt; (einfache) Zukunft = Futur; Vorzukunft, besser als: Futurum exactum; Activ = Thätigkeitsform; Passiv = Leidensform; Modus = Aussageweise; Indicativ = Wirklichkeitsform; Conjunctiv = Möglichkeitsform (?); Conditionalis = Bedingungsform; Imperativ = Befehlsform; Infinitiv, weniger

gut: Dingform, Supinum, gekünstelt: objective Dingform; Particip = Mittelwort; Hülfszeitwort, besser als verbum auxiliare.

C. Constructionsarten. Subject, weniger gut: Satzgegenstand; Copula, Satzband; Prädikat, Aussage; Object, weitläufig: Aussagegegenstand; Substantivsatz = Dingsatz; Attribut = Beifügung; Apposition = Beisatz; Attributivsatz = Eigenschaftssatz; Objectivsatz = Ergänzungs = oder Bestimmungssatz rc.

Schon aus den Namen der letzten Kategorie erkennt man, daß sie keine Beschäftigung für junge Kinder sein können. Sätze bildet der Sprechende von selbst und Sätze ahmt er Anderen nach, aber die Zergliederung und die bewußte Formation derselben liegt ihm so fern als dem singenden Kinde der Generalbaß.

Ueberhaupt ist vor Allem darauf zu achten, daß die präcise Fassung des grammatischen Gesetzes, sei es als Regel oder als Theorem, das letzte Glied in der Reihe der unterrichtlichen Entwicklung ist, und daß Definitionen die unbequemste Art von Erklärungen für die Jugend sind. Dem Elementarlehrer wird es vollkommen genügen, dem Kinde zu sagen: Ein Eigenschaftswort ist ein solches, welches angibt, wie ein Ding ist, obgleich der Grammatiker damit nicht zufrieden sein wird. Ebenso verzichte der Lehrer in den meisten Fällen auf das Selbstfinden der Beispiele von Seiten der Kinder. Ihr Sprachschatz ist noch zu arm, um darin mit Leichtigkeit Passendes zu finden. Deßhalb klammern sie sich an einige dürftige Analogien oder suchen fremde Hülfe, während durch das Suchen unter gemischt gegebenen Ausdrücken nicht blos ihr Urtheil geschärft, sondern auch ihr Sprachschatz bereichert, endlich auch die stylistische Correctheit angebahnt wird. Musterhafte Anschauungen bilden das Sprachgefühl, pfuscherisches Tasten verwirrt dasselbe.

Schriften über Sprachlehre.

[1] Ueber die Methode des Sprachunterrichts überhaupt und der Sprachlehre insbesondere ist nachzulesen: Diesterweg, Wegweiser. 1. Bd. Hoffmeister, Erörterung der Grundsätze der Sprachlehre. Essen, 1830 (2 fl. 20 kr.). Graßmann, Sprachbildungslehre für Deutsche. 3 Thle. Berlin, 1830 (5 fl. 6 kr.); zugleich dem Stoffe nach ziemlich vollständig. Denzel, Lehrgang des Unterrichts in der

deutschen Sprache für Volksschulen. Stuttgart, 1836 (54 kr.); praktisch, aber ohne Berücksichtigung des Neueren. Becker, F., Ueber die Methode des Unterrichtes in der deutschen Sprache. Frankfurt, 1833 (27 kr.); scharfsinnig, aber ohne Rücksicht auf Praxis. Zerrenner, Ueber den Unterricht in der deutschen Sprache auf den Gymnasien Deutschlands. Magdeburg, 1836 (32 kr.). Scholz, Methodik des Muttersprach-Unterrichts in deutschen Volksschulen. 2 Bdchen. Neiße, 1836 (1 fl. 8 kr.). Hiecke, Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Leipzig, 1842; vorzüglich auf Preußen berechnet. In dem Pädagogischen Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer von Nacke, 1. Jahrgang, Leipzig 1846 (1 fl. 48 kr.) findet sich ein lesenswerther Aufsatz von Kellner über Deutsche Sprache. Otto, F., Das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichtes in der Muttersprache. 3. Aufl. Erfurt, 1850 (1 fl. 45 kr.).

Lehrgänge für die Volksschule und die Elementarklassen der übrigen finden sich in: Diesterweg, Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache. 1. Thl. Die Wortbildung, Rechtschreibung und erste Anleitung zur Satz- und Aufsatzbildung. 4. Aufl. Bielefeld, 1838 (1 fl. 12 kr.); 2. Th. Die Wortformen- und Satzlehre. 3. Aufl. 1838 (1 fl. 12 kr.): 3. Th. Anleitung zum Verstehen der Lesestücke. 3. Aufl. 1839 (1 fl. 12 kr.). Praktisches Uebungsbuch in der deutschen Sprache. 1. Thl. 8. Aufl. Bielefeld 1844 (18 kr.), für die Hände der Schüler. — Kellner, Praktischer Lehrgang für den gesammten deutschen Sprachunterricht. 3 Aufl. Erfurt, 1843 1. Thl. Denkübungen (54 kr.). 2., 3. und 4. Thl. jeder 54 kr., sehr beliebt, zumal wegen der Verbindung der stylistischen Uebungen mit den grammatischen und der Anlehnung an das Lesebuch. Es gehören dazu Musterstücke Erfurt, 1841 (9 kr.). Auch Vorbereitungen auf einen höher bildenden deutschen Sprachunterricht in gehobenen Stadtschulen. Erfurt, 1843, (1 fl. 12 kr.); desgleichen Uebungsstoffe zur Beförderung des Sprachverständnisses und der Sprachfertigkeit für die mittleren Abtheilungen der Elementarschulen. Eisleben, 1843 (36 kr.). Reiser (eine Reihe zusammenhängender Sprachbücher), Das 3. Schuljahr (21 kr.). Der deutsche Volksschüler in der Mittelklasse (48 kr.). Die Briefschule (40 kr.). Kurzgefaßte deutsche Sprachlehre (24 kr.). Stuttgart 1852. Wagner, M., Deutscher Sprachunterricht in Volksschulen 1. Uebungsbuch. 6. Aufl. Essen, 1838 (27 kr.); 2. Uebungsb. (18 kr.). Dazu Methodisches Handbuch. 3 Aufl. 1838 (54 kr.). Stern, Begründung, Unterscheidung und Uebung der ersten und wesentlichen Sprachbegriffe. Karlsruhe, 1832 (45 kr.). Desselben Deutsche Form- und Satzlehre für die oberen Klassen

gehobener Volksschulen ꝛc. Karlsruhe, 1834 (1 fl. 12 kr.). Scholz, Praktisch-deutscher Sprachlehrer. 1. Thl. Halle, 1837 (1 fl. 11 kr.). Dazu Desselben Deutscher Sprachschüler. 3 Lehrgänge. 4. Aufl. Halle, 1834 (45 kr.). Ganz besonders beliebt bei den Anhängern der Beckerischen Grammatik war früher mehr als jetzt: Wurst, Praktische Sprach-Denklehre für Volksschulen und die Elementarklassen der Gymnasial- und Realschulen. 4. Aufl. 15. Abdruck. Reutlingen 1846 (54 kr.). Desselben Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauche der Sprachdenklehre. 2 Thle. 2. Aufl. 1843 (4 fl.). Desselben Kleine praktische Sprachdenklehre für Elementarschulen 5. Auflage, 1843 (24 kr.). Löw, Anleitung zum Unterr. in der deutschen Sprachlehre für Lehrer 2. Aufl. Magdeburg, 1851 (1 fl.). Dazu: Grundbegriffe der deutschen Sprachlehre. 3. Aufl. (9 kr.). Methodisch angelegt. Wahlert, Deutsche Sprachlehre 9. Aufl. Leipzig, 1851 (18 kr.). Winter, Lehrstoffe für den deutschen Sprachunterricht. Leipzig, 1841. 1. Bd. (42 kr.) 2. Bd. (42 kr.). Für den Unterricht in der Volksschule ist bei weitem die zweckmäßigste Anleitung: Schulz, O., Zur deutschen Grammatik. Ein Leitfaden für den grammatischen Unterricht in Volksschulen. Berlin, 1843 (27 kr.). Barthel, Lehrgang im Sprachunterrichte für Elementarschulen. Halle, 1842 2. Aufl. Desselben Handbuch bei den schriftlichen Sprach- und Aufsatzübungen Breslau, 1845 (1 fl. 12 kr.), mehr stylistischer Natur. — Preuß, Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht in den Volksschulen, herausgegeben von Kohle, Königsberg 1841 (54 kr.). Götzinger, Die Anfangsgründe in der deutschen Sprachlehre in Regeln und Aufgaben. 1 Thl. 4. Aufl. Leipzig 1842 (40 kr.). Sammler, die Sprachstunden in der Volksschule. Aufgaben-Sammlung. Plauen, 1851 (21 kr.).

§. 67. Der deutsche Styl.

Der Styl ist der Mensch, soll ein berühmter Mann gesagt haben. Darin liegt ausgesprochen, daß die Fähigkeiten der schriftlichen Darstellung nicht das Resultat eines kurzen und einseitigen Lernens, sondern die Frucht der ganzen geistigen Entwicklung eines Menschen ist. Es ist also viel zu viel erwartet, wenn die Schule in einigen separaten Lehrstunden ihre Zöglinge zu trefflichen Stylisten bilden soll. Um dieses Ziel zu erreichen, muß Alles zusammenwirken: gute Anlagen, gute häusliche Erziehung, guter Unterricht in allen, wenigstens sprachlichen Fächern. Dem speziellen stylistischen Unterrichte bleibt die mehr technische Ausbildung vor-

behalten. Die Schüler sollen sich direkt versuchen, ihre Gedanken schriftlich und gerade an dem angemessensten Stoff und in der angemessensten Form auszudrücken. Und zwar ist dabei die Aufgabe so zu zerlegen, daß der Jugend, in der Zeit, wo sie noch nicht produktiv, sondern auf Nachahmung angewiesen ist, noch nicht eigne Gedanken zugemuthet werden. Sie mag reproduziren bis für sie die Zeit des Produzirens gekommen ist. Beachtet man aber diese Erfahrungssätze, so werden vor Allem an die Aufsatzlehre nicht mehr so übertriebene Forderungen gestellt, und desto mehr vorbereitende Hülfe von Seiten des Lehrers geleistet werden. Bis zum vierzehnten Jahre wird man es vornehmlich nur mit diesen Vorübungen zu thun haben. In der Volksschule und bei sonstigen Schulen von kurzer Dauer drängt sich freilich eine gewisse Aufgabe für den praktischen Gebrauch in jene Periode hinein, entfernt sich jedoch nur der Form, nicht dem Aufwande geistiger Kräfte nach von jenen Vorübungen. Lebens-Verhältnisse zu Gunsten des Styls erkünsteln, denen die Vorstellungen des Schülers noch nicht gewachsen sind (wohin die erschöpfend vollständigen Geschäfts-Aufsätze mit ihrer Etikette gehören), heißt entweder in Unnatur hineintreiben oder die Lust an solchen Arbeiten ertöden. Wir nehmen also als Grundsätze an: Die stylistischen Uebungen vor dem Jünglings-Alter sind im Wesentlichen und in der Regel blos vorbereitende, sie bestehen vorzugsweise in Reproduktion fremder Vorstellungs-Reihen; sie schließen sich eng an allen übrigen Sprachunterricht, also Lesen, Schreiben, Orthographie und Grammatik an. Darum sind sie vorherrschend mündlich zu betreiben, die schriftliche Fassung folgt erst nach; immer aber sind sie von dem Lehrer so stufenweise einzuleiten, daß dem Schüler nur mäßige Anstrengung übrig bleibt; ihre technische (materiale) Richtung geht auf Brauchbarkeit im Berufsleben, ihre formale auf Erweiterung des Gesichtskreises der Schüler.

I. Die ersten Vorübungen sind durchaus mündliche. Der Mensch lernt eher sprechen als schreiben. Die Unterredungen mit den Kindern über die gehabten Anschauungen müssen so eingerichtet sein, daß jedesmal Etwas für die Vervollkommnung der Sprache herausspringt. Zu diesem Zweck ist die katechetische Form

keine sonderlich günstige, eine weit bessere das Vor- und Nachsprechen; mindestens muß man in ganzen Sätzen antworten, und das holprig Hervorgebrachte so lange wiederholen lassen, bis es fließend gesprochen wird, und zwar so viel als thunlich von allen Schülern. Besonders wichtig sind die Erzählungen unter diesen stylistischen Vorübungen. Sie sind weit leichter zu behalten und wiederzugeben als jede andere stylistische Form. Schon kleine Kinder sind im Stande, mit geringer Nachhülfe ein Geschichtchen nachzuerzählen. Diese Fähigkeit kann durch häufige und sorgfältige Uebung erstaunlich gesteigert werden, so daß nicht blos der Inhalt, sondern auch die Form auffallend treu wiederholt wird. Doch entwickelt sich daneben, wenn der Lehrer nicht mechanisch verfährt, wenn er durch eingestreute Fragen neue Gesichtspunkte feststellt, zugleich immer mehr Selbständigkeit des Ausdrucks, oft sogar in überraschenden Wendungen. Ueber den Inhalt und die Form der kindlichen Erzählungen ist schon §. 59. geredet worden. Auch mündliche Beschreibungen können dem Stoff nach dem Anschauungsunterrichte entnommen werden, der Form nach zur Stylübung gehören. Der Kursus der mündlichen Vorübung sondert sich niemals völlig von den folgenden schriftlichen Uebungen ab, sondern läuft noch lange begleitend und vorbereitend neben denselben her.

II. Der zweite Kursus besteht in schriftlichen Vorübungen d. h. Darstellungen von geringem Umfange und bekanntem Inhalte, welche größtentheils mit orthographischen und grammatischen Uebungen im Zusammenhang stehen und sich eng an das Lesebuch anschließen. Es ist Mißverstand, wenn man statt mannigfaltige Formen für diese Uebung zu wählen und strenge Nachahmung als ihren Ausgangspunkt zu betrachten, die Kinder selbst gewählte oder selbst erfundene Sätze niederschreiben läßt. Der ungereimte oder uninteressante Inhalt dieser kindischen Schreibereien schließt sie von einem sicher fortschreitenden Plane aus. Man halte vielmehr auf Aufschreiben (anfangs unmittelbar, später vor einer längeren Pause) vorgesprochener, oder vorgeschriebener Sätze oder auch schon einer kleinen Erzählung, ja selbst nur einer Thatsache aus derselben, nachdem dieselbe mündlich ohne Schwierigkeit dargestellt worden war; also auf strenge schriftliche Repro-

duktion. Dies wird so lange erweitert und vervollkommnet, bis ohne große Mühe eine vorgelesene Geschichte oder eine sonstige anschauliche Satzreihe zu Papier (resp. zur Tafel) gebracht wird. Die Korrektur solcher Arbeiten macht keine sonderliche Last, sie kann mündlich, wechselseitig, durch Selbstverbesserung geschehen, fast wie die der Diktate. Natürlich müssen aber solche Aufgaben in gehöriger Stufenfolge geboten sein, und mannigfaltige grammatische und Stylformen in sich einschließen. Sollen wirklich Sätze aus eignen Mitteln geschrieben werden, Was als grammatisches Verdeutlichungsmittel nicht gerade zu verwerfen ist, so schaffe man das Material durch vorausgehende Besprechung so reichlich herbei, daß das Aufschreiben nur noch ein Disponiren über vorliegende Gedanken sein kann. Zu vergleichen ist damit das §. 65. über die orthographischen und grammatischen Uebungen Gesagte.

Mit ähnlichem Verfahren wendet man sich späterhin auch zur Reproduktion von Beschreibungen und Abhandlungen, soweit solche überhaupt Kindern zugänglich sind. Natürlich lockert sich das Band der Nachahmung immer mehr. Je sicherer der Schüler sich überhaupt ausdrücken lernt, desto leichter wählt er sich Worte und Wendungen, welche nicht unmittelbar, sondern mittelbar dem Gedächtnisse entnommen sind. Der Lehrer kann selbst darauf hinleiten, indem er den Text bei dem Abfragen nicht mehr so fest hält, als früher, sondern sich mit der Darstellung des rechten Sinnes begnügt. Beschreibungen auf dieser Stufe, wenn gleich dem Ausdrucke nach nachgeahmt, können indessen noch nichts Anderes sein, als Darstellung eigner Anschauungen. Läßt man fremde Beschreibungen nachahmen, denen die Unterlage der eignen Wahrnehmung fehlt, so entsteht Unwahrheit. Und umgekehrt, verlangt man Beschreibung des Gesehenen ohne die einzelen Merkmale sprachlich hervorgehoben zu haben, so wirren sich die Vorstellungen durch einander. Jedenfalls aber mehre man diese Verwirrung nicht durch Vorhaltung von Mustern mit komplizirten Sätzen. Weit besser anfangs Darstellungen ohne Bindewörter, als mit falschen. Die Lockerheit der Einkleidung verbessert sich allmählich von selbst. Unter Abhandlungen kann auf dieser Stufe noch Nichts weiter verstanden sein, als kurze Urtheile über bekannte Verhältnisse, als

etwa die Beantwortung einer Frage, oder die Nachahmung einer vorgelesenen einfachen moralischen Betrachtung, etwa die Auseinandersetzung eines Sittenspruchs, oder auch die exakte Fassung einer vorher besprochenen Begriffserklärung (Synonymen). Alles Dies schließt sich an das Lesebuch der Schüler oder noch besser an geeignete Vorlesebücher an, welche die vorzulesenden oder durchzusprechenden Aufsätzchen bereits enthalten [1]).

III. Auf diese Art ist der Schüler zu der dritten Stufe vorbereitet, wo ihm zwar ein Muster gegeben ist, aber mit vorgeschriebenen Abänderungen, sei es, daß er verkürzen, umkehren, oder erweitern soll. Genau genommen, bedarf es zweier Muster und Eines Stoffs. So wie sich nämlich das erste zum zweiten verhält, so soll sich die Auflösung des Schülers zu einem gegebenen Aufsatze verhalten. Hauptsache ist, daß dem Schüler wieder nur die kleinere Schwierigkeit zugewiesen wird, der Lehrer selbst oder das Lehrbuch die größere übernimmt. Deßhalb ist das Umsetzen der Poesie in Prosa, diese so gewöhnliche Aufgabe, wenn sie ohne Vorbereitung und Hülfeleistung aufgestellt wird, eine gar verkehrte; denn es gehört ein tüchtiger Stylist dazu, eine solche Umwandlung mit nur einigem Glücke zu unternehmen. Geeignetere Arbeiten sind: Auszüge aus dem Lesebuch mit bestimmter Andeutung der Verkürzungsweise z. B. in einem Satze auszudrücken, Was in mehreren ausgedrückt war; in lauter einfachen Sätzen zu schreiben; einen bestimmten, oft vorkommenden Ausdruck zu vermeiden; einen andern im Muster nicht vorhandenen anzubringen; Paraphrasen, die Ordnung des Musters umzukehren, abgebrochene Stellen zu ergänzen, ein Gerippe von Wörtern aus einer (wirklich ausgeführten) Erzählung durch Zuthaten zu einem stylistischen Ganzen umzuformen, direkte Rede in indirekte zu verwandeln u. s. w. [2]).

IV. Noch schwieriger ist die vierte Stufe, wo dem Schüler lediglich der Stoff gegeben und die Form nur angedeutet wird, oder umgekehrt eine Form vorgehalten und der Stoff für dieselbe aus eignen Mitteln verlangt wird, bestehe dieser auch aus längst bekannten Anschauungen oder Erfahrungen. Wie schwer wird selbst einem Erwachsenen ohne vielfältige Uebung die Ver-

arbeitung eines gegebenen Stoffes! Oft würde ihm, besäße er nur die nöthige Unbefangenheit, eine eigne Schöpfung leichter. Bei dem Kinde kann es nicht besser, es muß vielmehr weit schlimmer sein. Es muß ihm also viel, sehr viel Hülfe geleistet werden; der Lehrer muß gewissermaßen mit ihm, oder vielmehr durch den Kopf und die Hand des Schülers arbeiten. Ueberhaupt ist es ein Grundfehler, den Schülern von Anfang an die Fertigung der Aufsätze als häusliche Aufgabe mitzugeben. Dort sitzt das Kind trost- und hülflos, während es in der Schule mit Freuden gearbeitet hätte. Nur die Ueberarbeitung, die gereinigte Abschrift gehört nach Hause, und nach vieler Uebung endlich auch der Entwurf. Aufgaben dieser Stufe sind: Antwort auf einen gegebenen Brief, Brief in detaillirt angegebenen Verhältnissen, Beschreibung einer gesehenen Sache nach gegebener Disposition, Erzählung einer selbst erlebten Begebenheit, Darstellung des Unterrichtsstoffes einer Lehrstunde in referirender Form, Bericht über ein durch Lesen bekanntes Faktum in geschichtlicher Form, Anzeigen, Quittungen u. s. w.[3]). Bei allen solchen Aufgaben sollte die Möglichkeit der Ausführung, zumal nach einer gewissen Disposition von dem Lehrer oder dem Lehrbuche selbst erprobt sein. Es ist lächerlich den Schülern Zumuthungen zu machen, welchen man selbst nur mit Mühe oder Ungeschick nachkommen könnte. Und doch kommt in den Lehrbüchern des Styls Dergleichen hundertmal vor; ja man kann behaupten, die meisten schulgerechten Dispositionen lassen gar keine einigermaßen lesbare Ausführung zu. Wie arg es mit der Inkorrektheit der Briefsteller steht, ist durch die Kritik nachgewiesen worden. Es haben sich aber freilich auch Personen an die Abfassung von Lehrbüchern gewagt, deren Styl sich auf jedem Blatte als unsicher erweis't.

V. Die letzte und höchste Stufe der Stylübungen, welche nur in Schulen von langer Dauer, also bei Jünglingen und Jungfrauen erreicht werden kann, ist die der freien Arbeiten. Doch genügt es auch da nicht, ein Thema hinzuwerfen und dem Schüler Alles: Disposition, Stoff-Sammlung, Form-Bestimmung und Ausführung anheim zu geben. Auch hier noch muß die leitende Hand des Lehrers schaffen, helfen und Abwege verhüten. Nicht

die Korrektur ist die Hauptsache, sondern die Einleitung in den Aufsatz. Bei ganz frei gewählten Thematen fällt diese freilich weg. Diese können aber auch nur Ausnahmen, Proben sein, wobei der Lehrer unter anderen der Gefahr ausgesetzt wird, fremde Arbeiten für die seiner Schüler zu empfangen. Ueberhaupt schadet das hoch-hinaus-Wollen, wie überall, so insbesondere in dem stylistischen Unterrichte. Die Lehrer, welche sehr umfassende, abstrakte, gelehrte Themate geben oder gestatten, bilden in der Regel die schlechtesten Stylisten, und laufen zugleich Gefahr, die Eitelkeit über die Gebühr zu nähren. Was Männern interessant und darum eben auch leicht vorkommt, ist angehenden Jünglingen in trüber Ferne oder auf schwindelnder Höhe gelegen; und bei näherer Beleuchtung sind für solche hinaufgeschraubte junge Stylisten noch so viele ganz alltägliche Themate und Formen zu erledigen, daß es beinahe immer von Mangel an Methode zeugt, wenn über die Gränzen des Weichbildes hinaus gegriffen wird. Die Selbständigkeit im Styl ist keine geringere Forderung als die eigne Komposition in der Musik oder im Zeichnen.

Neben dieser Stufenfolge sind noch einige Regeln allgemein zu beachten. Vor Allem äußerliche Exaktheit neben innerer Korrektheit der schriftlichen Arbeiten. Lieber ganz unscheinbare, kleine Aufsätzchen, aber fehlerfrei und nett, als umfangreiche und inhaltreiche voll Fehler und Flecken. Nett muß Alles sein, obwohl die immer wieder aufgegebenen Abschriften unverantwortliche Verschwendung sind. Hätte man nicht übereilt, so wäre eine einzige Abschrift, vielleicht sogar das Konzept selbst gut genug ausgefallen. Lieber hole man das methodisch Uebersprungene nach, als daß es mit Kopiren gebüßt werden soll. Besser viele kleine, rasch aufgesetzte Arbeiten, als seltene, mit vielem Schweiß verfertigte. Es wird Mehr dabei gelernt, und ist mehr Freude dabei. Die Schiefertafel ist ein besseres Uebungsfeld des guten Styls, als die dicken Hefte. Man mag eher ein reiches Thema in mehrere Abtheilungen zerfällen und zuletzt in einen Zusammenhang bringen lassen, damit nur jeder Theil sorgfältig und gern gearbeitet werde. Es ist eine Selbsttäuschung der Lehrer, wenn sie ihren Schülern einreden, zu einem guten Aufsatze müsse man sich in Bücher verschanzen,

wie ein Autor, und müsse sich Tage lang in sein Kämmerlein verschließen, wie ein Alchymist. Denn zum guten Style gehört auch Schnelligkeit und Abhärtung gegen kleine Störungen. Der ist kein guter Stylist, welcher sechs Konzepte anlegt, und nicht schreiben kann, sobald Jemand nies't. Die Gedanken müssen leicht und ungestört fließen, Das muß nicht erst von dem Leben erzwungen werden, sondern ist mit Aufgabe der Schule.

Poetische Uebungen sind nicht regelmäßig in den Kreis der Schule zu ziehen; doch müssen die prosodischen Versuche in den höchsten Schulklassen in der Weise darauf vorbereiten, daß die etwaigen Talente der Anweisung nicht entbehren. In gewissem Maaße sollte jeder Jüngling von höherer Bildung Dichter sein, das heißt, er sollte aus eigner Erfahrung wissen, daß Verse machen nicht dichten heißt [4]).

Was die Korrektur der größeren und selbständigen Aufsätze betrifft, so kann sie nicht mehr mündlich von dem Lehrer oder wechselseitig von den Schülern besorgt werden, sie muß eine häusliche sein. Es ist aber keineswegs nothwendig, daß darum der Lehrer selbst verbessert, sondern nur, daß er die zu machenden Verbesserungen verständlich andeutet. Verabredete Korrektur-Zeichen sind in der Regel besser als viele Worte, vorausgesetzt, daß das Wichtigere noch besonders besprochen wird, und auf die Korrektur nochmals eine Revision folgt, damit sie nicht unbenutzt bei Seite gelegt werden kann. Damit daraus für den Lehrer keine zu große Last erwachse, sind für den Styl-Unterricht zahlreiche Klassen nochmals in Sektionen zu theilen. Denn wenn sechszig bis achtzig Jünglinge einer Oberklasse die Fehler der sämmtlichen eingegangenen Aufsätze besprechen hören sollen, so muß Gleichgültigkeit und Ungeduld sie übermannen. Und sollte es wohl bei Kindern anders sein? Entweder erlasse man den nicht betheiligten ganz das Anhören der Korrektur durch hinreichende Verkleinerung der Sektionen, oder man beschäftige die übrigen mit einer stillen Arbeit, wozu die Abschrift früher korrigirter Aufsätze geeignet ist. Außerdem korrigire man einen und denselben Aufsatz nicht zugleich nach allen Richtungen, sondern entweder vorzugsweise sprachlich, oder logisch, oder historisch u. s. w. Unter ungünstigen Verhältnissen und wenn

die Lokation von stylistischen Leistungen abhängt, ist es auch erlaubt, irgend einen abgesonderten Theil des Aufsatzes speziell zu korrigiren, die übrigen Theile desselben nur obenhin zu censiren. Allgemein lobende oder verwerfende Censuren, als: gut, mittelmäßig u. s. w., bringen keinen Nutzen, sondern erzeugen in dem Schüler die Meinung, ein Aufsatz lasse sich nur nach dem ungefähren Eindruck beurtheilen, — eine Meinung, worin er noch bestärkt wird, wenn der Lehrer, ohne weitere Gründe anzugeben, versichert, Dies oder Jenes hätte besser ausgedrückt werden müssen, auch wohl einen solchen besseren Ausdruck vorschlägt, der bei genauer Betrachtung nicht einmal der beste ist. Besser nicht korrigiren, als oberflächlich. Auch die nicht korrigirten Aufsätze bleiben noch eine nützliche Uebung der Feder, nur darf dergleichen nicht oft vorkommen, wenn nicht Hudelei daraus entstehen soll.

Sehr empfehlenswerth sind private Uebungen der Schüler im Styl. Sie lesen nämlich ein musterhaftes Stück, betrachten seine Eigenthümlichkeiten, lassen dann eine angemessene Zeit verstreichen um es aus dem Gedächtnisse wieder niederzuschreiben. Die Vergleichung mit dem Original dient dann als Korrektur. So gelangte Franklin nach seiner eigenen Erzählung zu der Kunst des Styls.

In der neuesten Zeit hat man auch viel von freien Redeübungen in den höheren Schulen gesprochen, sie sind sogar von hohen Behörden ausdrücklich empfohlen worden. So unwidersprechlich auch das Bedürfniß vorhanden ist, so ist doch zu besorgen, daß in der Wahl der Mittel viel Mißgriffe geschehen werden. Halte man sich zuvörderst an die indirekten: reine, laute Aussprache, Korrektheit des Gesprächs, Memoriren und Rezitiren poetischer und prosaischer Stylstücke ohne Pathos, aber mit vollster Geläufigkeit, kleine Diskussionen der Schüler unter dem Vorsitze des Lehrers, namentlich bei der Einleitung in stylistischen Aufgaben oder deren Rezension; ferner wird der Mitunterricht unter sorgfältiger Leitung des Lehrers die Redefertigkeit ungemein erhöhen; die Aufsätze lasse man größtentheils selbst vorlesen. Kommt noch dazu das gute Muster des Lehrers selbst, und zweckmäßige Benutzung der öffentlichen Schulfeierlichkeiten, so dürfte für's Erste von einer

direkten Unterweisung in der Rhetorik um so mehr abzusehen sein, als dieselbe gar leicht die ohnehin wuchernde Keckheit der Jugend begünstigen könnte. Die Unbefangenheit beim öffentlichen Auftreten kann durch Deklamationen bei Schulfeierlichkeiten gewahrt werden, auch kann bei Prüfungen wohl verlangt werden, daß ein Schüler Das, was im Einzelen vorher geantwortet worden ist, übersichtlich wiederhole. Kurz die Vorbereitungen seien recht zahlreich, prunkende Titel mögen wegbleiben [5]).

[1] a. Ungeordnete einfache Sätze über ein gegebenes Thema: Der Bauer hat mehr als einen Acker. Auf dem einen Acker zieht er Getraide. Ein anderer Acker trägt Kartoffeln. Die Dung darf den Aeckern nicht fehlen. Die Aecker müssen fleißig gepflügt und geeggt werden.

b. Erzählung zum Reproduziren:
Ein Hund hatte das Bein gebrochen. Ein Arzt heilte denselben aus Gefälligkeit. Nach einiger Zeit kratzte Etwas an der Thüre des Arztes. Als er öffnete, siehe, da stand der geheilte Hund davor. Aber er hatte noch einen Kameraden bei sich. Der Arzt betrachtet diesen genauer und sieht, daß dieser hinkt. Er hatte nämlich auch ein Bein gebrochen und sein guter Freund hatte ihn nun zu dem Manne gebracht, der, wie er wußte, helfen konnte. Der Arzt wunderte sich über die Klugheit der Thiere und heilte wirklich auch den zweiten Hund.

c. Beschreibung zum Nachahmen.
Der Apfel ist eine Baumfrucht. Und zwar gehört er zu dem Kernobste. Denn in seinem Inneren befindet sich eine Höhlung, worin Kerne stecken. Wenn der Apfel reif ist, sind die Kerne schwarzbraun. Die Höhlung mit den Kernen ist wieder von weißem, saftigem Fleische umschlossen. Dies Fleisch ist schmackhaft und bisweilen einen Zoll dick. Außen ist es von einer dünnen Schale umgeben, welche zur Zeit der Reife verschiedene Farben hat. Auch ist dieselbe je nach der Sorte bald rauh, bald glatt. Die Gestalt des Apfels ist rund, jedoch nicht wie eine Kugel. Vielmehr ist er oben und unten etwas eingedrückt. In der oberen Vertiefung sitzt der Griebs in der unteren der Stiel. Der Stiel des Apfels ist kurz und bricht bei dem Schütteln ab.

d. Abhandlung zur unmittelbaren oder mittelbaren Nachahmung. Ungehorsame Kinder sind sehr thöricht. Denn sie thun sich selbst Schaden. Ihre Eltern haben sie nicht so lieb, als die gehorsamen. Die übrigen Leute halten Nichts auf sie, weil allen der Ungehorsam mißfällt. Oft gerathen sie aber auch in Gefahr, weil

sie dem Rathe ihrer Eltern nicht folgen. Man hat Beispiele, daß ungehorsame Kinder durch ihre eigne Schuld verunglückt sind.

e. Fragen zur schriftlichen Beantwortung:

Welche Vögel bleiben über Winter bei uns? — Warum wandern die übrigen im Herbste fort? — Wie bringen sich die zurückbleibenden Vögel durch? — Was sollen wir den hungrigen Vögeln thun? ꝛc. Was macht der Bäcker zuerst mit dem Mehl? hernach? dann? ferner? endlich?

[2] f. Ergänzung angefangener Sätze.

Menschen, welche nicht schwimmen können .... Obgleich das Baden sehr nützlich ist .... So lange du erhitzt bist .... Es schickt sich nicht ....

Eine Frau hatte eine Henne, welche täglich ein Ei legte. Damit hätte sie zufrieden sein können; allein .....

g. Verkürzung. Die Erzählung unter b in 2 Satzverbindungen auszudrücken:

Ein Hund, welcher von einem Arzte geheilt worden war, brachte nachher einen andern kranken Hund zu diesem Arzte. Dieser errieth, daß er denselben auch heilen sollte und erfüllte gern den Wunsch des klugen Thieres.

h. Erzählung in lauter einfachen Sätzen: s. S. 269,a.

Der Wind und die Sonne stritten über ihre Stärke. Es ward eine Probe angestellt. Sie wollten nämlich einem Wandersmann die Kleider entreißen. Der Wind versuchte seine Stärke vergebens. Da kam die Sonne mit ihrer Wärme. Sogleich zog der Wanderer seinen Mantel aus. Die Sonne hatte gewonnen.

i. Erzählung ohne das Wörtchen und. Die unter h. mit einer einzigen Abändrung; Erzählung ohne das Zeitwort haben:

Ein Knabe besaß zwei Hunde, einen jungen und einen alten. Weil der junge so viele Künste verstand und seinem Herrn so viel Vergnügen machte, sollte der alte es auch lernen. Allein der Knabe selbst und noch andere Lehrmeister strengten sich vergebens an. Der alte Hund lernte Nichts. Als man ihn endlich strafen wollte, murrte er und sprach: Mit mir ist es zu spät. Aber, ihr Knaben, merkt es euch an meinem Beispiel, daß man in der Jugend lernen muß, weil es im Alter nicht mehr geht. Was Häuschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.

k. Paraphrasen. Ehrlich währt am längsten, das soll heißen: Der Unehrliche gewinnt zwar mannigmal augenblickliche Vortheile, aber mit der Zeit gehen diese doch wieder verloren; den Ehrlichen dagegen lernen seine Mitbürger allmählich näher kennen, schenken ihm ihr Vertrauen und helfen ihm zu seinem Fortkommen. Das Glück des Ehrlichen ist also dauerhaft.

l. Umkehrung einer gegebenen Ordnung. Z. B. Die Sonne besiegte einmal den Wind. Da beide nämlich einmal wetteiferten, einem Reisenden seine Kleider zu entreißen, so gelang Dies der Sonne leicht. Denn der Wanderer warf bei ihrem Scheine sogleich seinen Mantel ab. Als dagegen der Wind zu stürmen anfing, zog er alle Kleider nur desto dichter um sich.

m. Ergänzung fragmentarischer Sätze oder gegebener Wörter: Die Rose gefällt mir vor allen anderen Gartenblumen. Denn sie übertrifft die Tulpe . . . das Veilchen . . . die Nelke. Erzählend: Frau — Henne — täglich — Ei — zufrieden — habsüchtig — wollen — Vormittags — Ei — Nachmittags — reichlich — füttern — Geiz — Gewinn — Henne — übermäßig — fett — legen — Frau — schlachten.

n. Direkte Rede in indirekte zu verwandeln: z. B. Es wird erzählt: der Wind und die Sonne hätten einmal eine Wette gemacht, wer die meisten Kräfte habe, einen armen Wandersmann seiner Kleider zu berauben.

[3] Aufgaben dieser Art würden hier zuviel Platz wegnehmen. Wir beziehen uns deßhalb auf die angeführten Lehrbücher und weisen außerdem nur noch nach, wie man den Styl an ein Lesebuch anlehnen kann. Wir nehmen dazu des Verfassers „Vaterland" 3. Aufl. Darmstadt, 1850.

Fragen: Wie nähren sich die Säugethiere? nach I, 3. — Was hat die Natur den Säugethieren zum Schutze ihres Lebens gegeben? Wie haben die Menschen dabei mitzuwirken? I, 3. — Wie hat man die Singvögel zu behandeln? nach I, 34.

Briefe. Der Brief I, 13 soll in entgegengesetztem Sinne beantwortet werden. Nach dem Muster I, 13 soll Erkundigung eingezogen werden über die Fütterung und Behandlung des Gimpels I, 37. — Ablehnende Antwort auf den Brief I, 41.

Zeugniß für einen Mann, der eine Ratte zu Kunststücken abgerichtet hatte nach I, 15 und 42.

Bericht eines Bürgermeisters über die anzuordnende Vertilgung der Sperlinge nach I, 24 und I, 44.

Schilderung des Raubes eines Kindes durch einen Lämmergeier von einem Augenzeugen nach I, 49. — Schilderung einer Vergiftung durch Tollkirschen nach I, 79 ohne berichtliche Einkleidung. — Der leichtsinnige Lehrling, Erzählung nach I, 93 von einem Unbetheiligten. — Friedrich Oberlin, kurze Erzählung nach II, 17.

Beschreibung einer Reise durch die Vierlande nach II, 21 und nach 23 als Muster. — Ein Tag in Berlin nach II, 53. — Beschreibung des Brandes in Kolberg von einem Zuschauer nach II, 74. — Beschreibung des Weizens nach I, 98 und I, 101 als Muster.

Prosaische Erzählung nach poetischem Stoff. Die Knaben im Walde III, 31. — Schwäbische Kunde III, 68.

[4] Wenn man die Themate, welche nicht bloß in den Oberklassen der Gymnasien, sondern oft in Töchterschulen und noch tiefer herab gegeben werden, sammeln wollte, die pädagogische Nachwelt würde über den Unsinn oder die Taktlosigkeit der Lehrer staunen. Statt in jeder Woche Etwas arbeiten zu lassen, schiebt man das grauenhafte Werk Semester lange hinaus, und dann kommen stylistische Mißgeburten oder Betrügereien zum Vorschein, wie sie die Gymnasien legionenweise aufzeigen können. Ist's ein Wunder, wenn das Thema etwa lautet: Ueber den Spruch des Seneka: rationi parere libertas, oder Ueber den Geist des Alterthums, Was würde geworden sein, wenn Hannibal nach der Schlacht bei Cannä auf Rom losgegangen wäre, der Schatten Brutus an die entarteten Römer, Ueber den Einfluß der Buchdruckerkunst auf unsere Civilisation u. s. w.

[5] Von den Schriften für Volksschulen nennen wir außer den schon unter dem Artikel Sprachlehre genannten Schriften noch folgende: Scholz, Die Styl-Schule. 2. Kursus (zum Sprachschüler gehörig). Halle, 1836 (45 kr.). Als Kommentar dient Scholz, Vollständiger Unterricht in der Muttersprache. Halle 1830 (1 fl. 45 kr.); Beides sehr auf logische Bildung berechnet. Bormann, Methodische Anweisung zum Unterrichte in den deutschen Stylübungen. 3. Aufl. Berlin, 1842 (1 fl. 3 kr.). Desselben, Hülfsbuch für deutsche Stylübungen (400 Aufgaben) Berlin 1839 (1 fl. 12 kr.). Desselben, 200 Aufgaben zu deutschen Aufsätzen für reifere Schüler in höheren Bürgerschulen, Seminarien 2c. Berlin, 1839 (18 kr.); Beides Hauptschriften für Lehrer und durchaus auf Fertigkeit gerichtet, deshalb überall mündliche Vorübungen. Rehm, Methodisches Handbuch für den Unterricht in den deutschen Stylübungen 2. Aufl. bearbeitet von Reinbott. Essen, 1845 (2 fl. 12 kr.). Ritsert, E., Die Lehre vom deutschen Style. Darmstadt, 3. Aufl. 1845 (1 fl. 21 kr.); sehr praktisch. Günther, Joachim, Lehrgang des Unterrichts im deutschen Styl. Halle, 1838 (2 fl. 42 kr.). Falkmann, Stylistisches Elementarbuch. 6. Aufl. Hannover 1845 (1 fl. 12 kr.). Desselben Praktische Rhetorik. 3. Aufl. 1835 (2 fl. 42 kr.). Geppert, Gutsche und Stütze, Aufgabenbuch zum Unterricht im d. Styl. 2 Thle. 2. Aufl. Breslau, 1842 (45 kr.). Wagner, Uebungsbuch für die schriftlichen Aufsätze in Volksschulen 1. Abth. Briefe aus dem Kinderleben 5. Aufl. Essen, 1843 (9 kr.); 2. Abth. Briefe und andere Aufsätze 3. Aufl. 1842 (14 kr.). Dazu Methodisches Handbuch, 2. Aufl. 1837 (54 kr.). Ehrlich, Methodischer Leitfaden zu Uebungen im schriftlichen Ausdruck. Soest, 1839. (1 fl. 48 kr.). Für die Hand des Lehrers. Dazu Aufgabe-

blätter für die Schüler 2 Hefte (11 kr.). Niepoth und Holzamer Methodische Anleitung zum Unt. im schriftlichen Gedanken-Ausdrucke für Volksschulen. Worms, 1847 (1 fl. 48 kr.). Daneben Aufgaben für die Hand der Kinder. Worms, 1849 (28 kr.). Steeger, Praktische Anweisung für den Unterricht in der Anfertigung von Aufsätzen. 2. Aufl. Königsberg, 1843 (54 kr.). Brude, Handbuch über deutsche Sprache und Orthographie in Verbindung mit methodischen Stylübungen, 2. Aufl. Stuttgart, 1846 (1 fl. 30 kr.) wird gerühmt, obgleich der Titel nicht gut stylisirt ist. Colshorn Musterstücke Aufgaben und Stoff zu schriftlichen Arbeiten. Hannover, 1850 1. u. 2. Stufe à 36 kr. — Hiersche, Ideen zu Stylübungen für obere Klassen der Bürgerschulen; 3 Sammlungen Leipzig, 1835 (3 fl. 30 kr.) nicht genug Hülfsleistung. Wurst, Elementarbuch zu praktischen Denk- und Stylübungen. 5. Aufl. Reutlingen, 1840 (36 kr.). Derselbe, Theoretisch-praktisches Handbuch zu elementarischen Denk- und Stylübungen. Reutlingen, 1840 (3 fl. 18 kr.). Kellner, Der Unterricht im Briefschreiben für höhere und niedere Volksschulen rc. 2. Aufl. Weimar, 1841 (36 kr.). Ergänzung zu Kellner's sonstigen Schriften. Gockel, Anleitung zu deutschen Aufsätzen für Bürger- und Gewerbschulen. Karlsruhe, 1845 (48 kr.). Lauckhard, Stylbüchlein. Darmstadt, 1843 (54 kr.) enthält einzele gute Muster und Winke, auch Probe-Aufsätzchen von Schülern, woraus man einen Maaßstab für Anforderungen erhält.

Von methodischen Schriften erwähnen wir: Falkmann, Methodik der deutschen Stylübungen. 3. Aufl. Hannover, 1838 (3 fl. 36 kr.), sehr reichhaltig. Herling, Theoretisch-praktisches Lehrbuch der Stylistik. 1. Thl. Theorie des Styls. Hannover, 1836 (2 fl. 24 kr.), 2. Thl. Die stylistische Analyse (3 fl. 18 kr.).

§. 68. Die Zahlenlehre.

Die Zahlenlehre als Wissenschaft wird mit dem fremden Namen Arithmetik benannt, als Kunst heißt sie das Rechnen; nur dieses Letztere ist ein Bildungsmittel für alle Schulen. Die geistige Nothwendigkeit, Alles als Einheit oder Vielheit aufzufassen, dringt schon die Beschäftigung mit Zahlen auf, und zwar auf den ersten Entwicklungs-Stufen des Kindes. Es liegt aber zugleich eine höchst bildende Kraft in der Beschäftigung mit Vorstellungen, welche, obgleich an der Wirklichkeit entwickelt, doch sofort sich von derselben ablösen, und als die ersten und leichtesten Abstraktionen in dem Geiste stehen. Diese Leichtigkeit gründet sich darauf, daß die

Zahl, von der Qualität der Anschauungen absehend, nur ein einziges gemeinschaftliches Merkmal sucht, um sie als gleichartig zu behandeln, und die Vielheit aus der Einheit zu bestimmen. Ja zuletzt wird die Gleichartigkeit überhaupt als Merkmal gesetzt, und die reine Zahl gebildet, welche jedes andere Merkmal unbestimmt läßt. Der Geist hat es also mit Begriffen von der einfachsten Beschaffenheit zu thun, welche den weiteren Vortheil haben, daß man sie jeden Augenblick an wirkliche Anschauungen anlehnen kann, und für welche es noch einfachere Zeichen als Wörter gibt. Dazu kommt, daß das Bedürfniß des wirklichen Lebens jeden Augenblick auf Zahlen hinweis't, daß also Niemand ohne eine gewisse Kenntniß derselben die Lebens-Verhältnisse zu beurtheilen vermag, daß er aber auch an einer richtigen Beschäftigung mit Zahlen die Lebens-Verhältnisse beurtheilen lernt. Rechnen ist nun eigentlich nicht jede Beschäftigung mit Zahlen z. B. nicht das Behalten derselben, sondern das gesetzmäßige Hervorbringen einer dritten Zahl aus zwei gegebenen. Scheinbar sind freilich oft viel mehrere gegeben; allein bei rechter Beleuchtung entsteht doch jede vierte Größe aus der kombinirten ersten und zweiten und einer hinzutretenden dritten. Nun kann aber die Kunst des Rechnens nicht ohne Kenntniß der Gesetze, wornach die neuen Zahlen erzeugt werden sollen, geübt werden, und die Arithmetik muß, wenn gleich nicht gerade in wissenschaftlicher Form, dem Rechnen immer zur Seite gehen, nicht aber vorangestellt werden, namentlich nicht mit der Erklärung des Zahlbegriffs selbst [1]). Dieser Begriff muß vielmehr naturgemäß entwickelt werden, und diese Entwicklung bildet den ersten, den Anschauungs-Kursus der Zahlenlehre. Dieser Kursus besteht nämlich in einem Rechnen innerhalb des beschränktesten Zahlenkreises von **1** bis **10** oder **12**. Denn weiter reicht die eigentliche Anschaulichkeit der Zahlen nicht. Die Zahl der Finger hat ihr eine natürliche Unterlage gegeben. Schon in der Kleinkinderschule, zuverlässig aber bei dem Eintritte in die Kinderschule muß die absichtliche Ausbildung des durch die natürliche Entwicklung gegebenen Zahl-Begriffs beginnen, und zwar durch das Zählen. Aber Zählen ist nicht Hersagen der festen Reihe der Zahlnamen, wie manche Lehrer wähnen, und durch das Herplappern

der Zahlnamen bis **100** und weiter bethätigen, sondern das Zusammenfassen mehrerer Anschauungen in eine Summe, indem von eins anfangend zu den vorhandenen immer ein einziges neues Element hinzutritt. Also Gegenstände müssen gezählt werden, und zwar nur so viele, als das Kind sich auf einmal neben einander vorstellen kann. Drei zählen können, ist schon ein bemerkenswerther Fortschritt, welchen eine sprüchwörtliche Redensart als das Minimum des verständig=Seins angibt. Damit die Anschauung sich in eine Vorstellung und allmählich in einen Begriff verwandle, ist nöthig, daß die Gegenstände, deren Zahl gefunden werden soll, wechseln; denn außerdem hängt sich die qualitative Vorstellung zu fest an die quantitative, zumal wenn die Anschauung etwa zugleich die Sinne reizt (Aepfel, Nüsse ꝛc.). Bei gehöriger Abwechslung in den zu zählenden Gegenständen, und bei Anwendung von Darzählen etwa von Strichen ꝛc. nach einer vorgesprochenen Zahl, bedarf es keiner weiteren künstlichen Hülfsmittel. Ziffern, als sichtbare Zeichen der Zahlnamen, bleiben noch ebenso fern, als die Buchstaben von den ersten Uebungen im Sprechen und von dem Auflösen der Wörter in Sylben und Laute. Wie bei dem Buchstabiren hat die Verwechslung von Vorstellung, Namen und sichtbarem Zeichen die Methode vielfältig verderbt.

Innerhalb der Gränzen dieser anschaulichen Zahlen beginnt sofort auch das eigentliche Rechnen, d. h. zuerst das Zuzählen: 1 und 1 gibt 2, anfangs in der Reihe, dann außerhalb derselben, dann Zuzählung von 2, 3 u. s. w. So wie aber die Zahlen bisher an sichtbare Gegenstände angelehnt waren, so müssen sie es auch vorderſamst noch bleiben, und zwar wiederum an mannigfaltige Gegenstände, damit allmählich die reine Zahl abstrahirt wird. Von der Addition geht es zur Subtraktion, beginnend mit rückwärts Zählen, dann mit allmählichem Wegnehmen eines Elements von mehreren, dann zweier, dreier u. s. w.; immer mit Versinnlichung beginnend, mit der reinen Zahl endigend. Nicht minder ziehe man die Multiplikation als Addition gleicher Posten hinzu, selbst die Division als Halbirung und Subtraktion gleicher Subtrahenden. Auf dem kleinen Felde muß Alles bis zur Geläufigkeit und Durchsichtigkeit geübt werden.

Der zweite Kursus des Rechnens bewegt sich ebenfalls noch in einem beschränkten Zahlenkreise, aber es ist nicht mehr die unmittelbare Anschaulichkeit, welche den Kreis bestimmt, sondern die mittelbare d. h. derselbe umfaßt die Zahlen, welche gewöhnlicher Weise im Leben vorkommen und ohne sonderliche Kunst zerlegt und zum Bewußtsein gebracht werden. Er reicht also ungefähr bis zu den Tausendern, hat aber vorzugsweise doch nur mit zweistelligen Zahlen zu thun, weil die Combination der mehrstelligen leicht über das Fassungsvermögen der Kinder hinausgeht. Die Ziffern könnten wohl auch in diesem Kursus noch entbehrt werden, weil die Uebungen noch nicht so verwickelt sind, um nicht im Kopfe ausgeführt zu werden. Man zieht dieselben jedoch gern herbei, um die Schüler auch still beschäftigen zu können. Das beständige Kopfrechnen ist allzu anstrengend und erfordert die ganze Thätigkeit des Lehrers. Allein das schriftliche Rechnen ist noch untergeordnet, es folgt dem Kopfrechnen erst nach, dient als Wiederholung und Variation. Auch ist der Lehrer auf dieser Stufe noch keineswegs an die Rechen-Etikette gebunden. Die Abkürzungen, die zum Frommen der Geschäftsleute, zu Raum- und Zeitersparniß erfunden sind, gelten noch nicht für die lernende Jugend. Vielmehr ist die Schrift auf dieser Stufe noch lediglich Gedächtniß-Unterstützung und es darf und soll das Ungleichartige auch mitunter getrennt geschrieben werden z. B. 20 + 4 statt 24. Außerdem ist es räthlich, für die Gleichartigkeit bisweilen andere Bezeichnungen anzuwenden als gerade den Abstand von der Rechten zur Linken. Was verschlägt es, wenn man zum Behuf der Addition statt 365 schreibt: 3 H, 6 Z, 5 E? Was schadet es, beim Addiren erst die Zehner und nachher die Einer in Partial-Summen zu verwandeln und dann erst die Total-Summe durch eine zweite Verwandlung zu gewinnen? Alle formelle Gebundenheit fällt noch da hinweg, wo nur erst Fundamente des Verständnisses gewonnen werden sollen, und mindestens noch ein anwendender Kursus bevorsteht. Hierdurch wird auch ein Hinderniß weggeräumt, welches der deutsche Sprachgebrauch dem elementarischen Zählen und Rechnen entgegenstellt. Die Zahlnamen stellen nämlich die Einer den Zehnern voran, während die Schreibung umgekehrt verfährt. Praktisch

förderlich ist die Benennung der Zehner als zig, weil sich dies dem Sprachgebrauche nähert, mithin Zwischengedanken fern hält. Dagegen ist es tadelnswerth, durch den Sprachgebrauch nicht gerechtfertigte Benennungen eintreten zu lassen, z. B. Einer oder Einheiten, wo der Gegensatz von Zehnern oder Vielheiten fehlt.

Die Unterstufen dieses Kursus ergeben sich aus den Species: Numeration, Addition, Subtraktion, Multiplication, Division, welche der Reihe nach einzuüben sind.

Es ist jedoch unter Numeration keineswegs die vollständige Kenntniß des Dezimalsystems zu verstehen, sondern die Orientirung in den vier ersten Zahlordnungen. Die Kinder sollen innerhalb dieser Gränzen nicht blos zählen, sondern auch das Verhältniß des Stellenwerthes beurtheilen lernen, mithin wissen, daß **40 = 4 . 10** und daß **400 = 100 . 4** ist. Sie sollen ferner zergliedern, jede zusammengesetzte Zahl in ihre Theile zerlegen und dadurch die Vorbereitung zum wirklichen Rechnen treffen. Nicht minder gehört die Auflösung (Resolution) und Zusammenfassung (Reduktion) zu den vorbereitenden Schritten des Rechnens. Durch Vergleichung mit den Münzen wird den Kindern am leichtesten klar, daß es jederzeit erlaubt ist, Zehner in Einer und Einer in Zehner u. s. w. zu verwandeln, daß man es aber nie über das Bedürfniß anzuwenden pflegt. In den Rechnungen selbst halte man fest darauf, alle solche Verwandlungen als bloße Nebenrechnungen anzusehen und von der Hauptrechnung zu trennen.

Bei der Addition läßt sich das tabellarische Einsundeins zu Grunde legen, doch ist es weit weniger nothwendig als das Einmaleins, weil auch die ungeordneten Additions-Beispiele des I. Kursus die nöthige Fertigkeit herbeiführen. Jedenfalls darf die tabellarische Einprägung nicht in Mechanismus ausarten. Additions-Reihen sind zu billigen, weil sie Zeit ersparen und weniger ermüden als stets wechselnde Beispiele ohne allen Leitfaden. Man unterscheide aber vorerst zwischen beweglichen und unbeweglichen Additions-Posten. Die ersteren müssen unter den kleineren Zahlen, namentlich den Einern gesucht werden, die letzteren können beliebige Größe haben. Später freilich muß auch diese einseitige Vorstellung

vielseitig gemacht werden und das Kind ebenso leicht rechnen: 6 + 15 als 15 + 6. Die innere Stufenfolge in dieser Addition geht so, daß das Einfache, auch wenn es größer ist, dem Zusammengesetzten vorausgeht. Mithin ist es leichter: 500 + 400 als 25 + 6. Also wäre die Ordnung a. Zehner und Zehner, b. Hunderter und Hunderter, c. Tausender und Tausender; d. Einer zu zusammengesetzten Zehnern und Einern, e. Zehner zu zusammengesetzten Zehnern und Einern, f. zusammengesetzte Zehner und Einer zu zusammengesetzten Zehnern und Einern (z + z; h + h; t + t; ze + e; ze + z; ze + ze) u. s. w. Dazu kommt nun noch die Verwandlung als neue Schwierigkeit. Es ist z. B. 22 + 7 bedeutend leichter als 24 + 7, weil bei Letzterem eine Verwandlung der 11 Einer in 1 Zehner und 1 Einer und dadurch ein Uebergang in eine andere Reihe nöthig wird. Das schwerste Exempel mit zweistelligen Posten würde also folgende Form haben: 96 + 87 = 90 + 6 + 80 + 7 = (90 + 80) + (6 + 7) = 17z + 13e = 17z + 1z + 3e = 18z + 3e = 1h + 8z + 3e = 183. Erst nach vollendeter Uebung im Kopfrechnen und dem entsprechenden umständlichen schriftlichen Rechnen kann die Rede von den Abkürzungen z. B. dem „im Sinne Behalten" sein. Ist aber einmal die übliche Form des schriftlichen Rechnens gelehrt, dann halte man unabänderlich auf Exaktheit, so daß ja keine Abweichung von der senkrechten oder wagerechten Stellung der Ziffern geduldet wird.

Da die Subtraction durchaus als umgekehrte Addition betrachtet wird, so gelten von ihr genau dieselben Stufen und Regeln. Das sogenannte Borgen tritt erst ganz zuletzt als Abkürzung auf, und ist durch die Resolution der höheren Stellen in niedere hinlänglich vorbereitet. Es ist sogar erlaubt, den Unterstufen der Addition sogleich entsprechende der Subtraction folgen zu lassen, so daß beide Spezies gar nicht äußerlich von einander getrennt sind.

Die Multiplication wird zwar auch als eine Addition gleicher Posten betrachtet, aber nur in der ersten Begründung. Später stützt sie sich auf das Einmaleins (die Producten-Tafel der Einer), welches deßhalb mit der zuverlässigsten Festigkeit eingeprägt sein muß. Diese Festigkeit wird jedoch nicht durch unendliche

Wiederholung, in eintönigem Hersagen erzielt, sondern durch mannigfaltige Form der Einkleidung, der Aufeinanderfolge u. s. w. Auch darf die Stellung der beiden Faktoren keinen Unterschied machen. Die Unterstufen ordnen sich nach der Menge der vorzunehmenden Operationen, also geht es von e . e bis zu ze . ze = z . z + z . e + e . z + e . e, wobei noch die Reduktion zu berücksichtigen bleibt. Der Lehrer selbst muß diese Zerlegung leiten und die Einzel-Operationen des Schülers wieder zusammensetzen, so lange bis der Schüler selbst stark genug ist, den Weg allein zu gehen. Die schriftlichen Exempel seien anfangs lediglich Repetitionen der mündlichen und unterliegen derselben zerlegenden Darstellung, bis später die Abkürzung ihren Platz findet. Z. B. 48 . 57 = (40 + 8) . (50 + 7) = 40 . 50 + 40 . 7 + 8 . 50 + 8 . 7 = (4. 10 . 50 = 2000) + (4 . 10 . 7 = 280) + (8 . 50 = 400) + (8 . 7 = 56) = 2000 + 280 + 400 + 56 = 2736. Nur schließe man nicht aus dieser gedrängten Zeichen-Darstellung, daß dies auch bei Kindern buchstäblich ebenso geschehen solle. Selbst die Zeichen + — × : sind nicht dringend nothwendig und können auf spätere Stufen aufgespart werden. Der Lehrer soll sich sein Verfahren nur auf diese Weise zergliedern, damit er nicht in den Schlendrian des Geschäfts-Rechnens verfällt. Hat Jemand Lust an größeren Exempeln, so mag meinetwegen auch der Multiplicand bis auf 4 Stellen erweitert werden. Es schadet wenigstens Nichts, wenn es auch Nichts nützt. Denn Rechnen lernt man an kleinen Zahlen, die großen dienen nur dazu, die Schüler länger zu beschäftigen und zur Ausdauer zu gewöhnen. Dies macht sich jedoch auch ohne große Exempel von selbst. Den Multiplicator soll man aber nicht über 2 Stellen ausdehnen, weil sonst die Verwicklungen nicht wohl auflösbar und die Producte noch nicht aussprechbar wären. Ueberhaupt ist es gut, den Unterschied zwischen Multiplicator d. h. Vervielfältigungszähler, der immer unbenannt bleiben muß, und Multiplicand d. h. benannte der Vervielfältigung unterliegende Größe jetzt noch streng festzuhalten. — Die Vertauschung der Factoren bringt auf dieser Stufe nur Verwirrung und die Distinction zwischen Messen und Theilen ist noch zu fein. Deßhalb sei man auch noch sparsam mit Ein-

kleidungen. Man lenkt dadurch leicht von der Hauptsache, dem Rechnen ab. Später kommt auch dafür die rechte Zeit.

Die Division wird hergeleitet aus der Subtraction, ist also vorerst ein Messen, der Quotient eine abstracte Zahl. Doch darf auch das Theilen, sofern der Sprachgebrauch den Begriff unterstützt, zugezogen werden. Für die Praxis wird das umgekehrte Einmaleins, das Einsdurcheins als Grundlage benutzt und damit die Division der Zehner durch Einer auch für die Fälle begründet, wo ein Rest bleibt. Hiernächst wird der Dividend vergrößert und ein mehrstelliger Quotient erzielt, natürlich ohne in die Abkürzung des Ziffern-Rechnens einzugehen. Beispiel: 4352 : 8 = 500 + 4 + 4. Größere Divisoren kommen wohl auch zur Anwendung, jedoch nur einfache z. B. 4352 : 80. Die zusammengesetzten erfordern ein indirectes Verfahren, welches dem ersten Elementarunterrichte fremd bleibt.

Dritter Kursus: Rechnen in unbeschränktem Zahlenkreise. Kopfrechnen gegen das schriftliche allmählich zurücktretend.

A. Wiederholung der Spezies im größeren Umfange und mit mannigfaltigerer Anwendung. Dekadisches System, geläufiges Lesen größerer Ziffernreihen. Addition, Subtraction, Multiplication mit schwereren Einkleidungen. Das Rechnen mit ungleichnamigen Zahlen, jedoch mit der von der Division geforderten Einschränkung auf kleinere Divisoren. Ueberhaupt Vermeidung unnöthig großer, gar nicht vorstellbarer Zahlen.

Division mit mehrstelligen Divisoren durch Versuche sowohl mit der nächst größeren, als der nächst kleineren runden Zahl z. B. 78631 : 365 = 78631 : 400 oder 300. Ersterer Divisor zu groß, letzterer zu klein. Nach hinlänglicher Uebung der Division:

B. Rechnung mit ungleich benannten Zahlen aller Art mit Reduction und Resolution, auch Zeitrechnung mit unvollkommner Reduction. Erklärung des Kalenders.

C. Proben auf die Rechnungen. Nicht als wesentliche Ergänzung, sondern als sichernde Controle.

D. Regel de tri, nicht in der alten Form, auch nicht als Proportionen, welche der Anschauung widerstreiten, sondern als

Reduction auf die Einheit. Dabei Anzeigen der Rechnung durch Zeichen vor ihrer Ausführung (selbst mündlich soll diese Vorbereitung nicht übergangen werden). Der Sachverhalt der Einkleidung wird vor dem Rechnen festgestellt und geprüft, und das Resultat nach Schätzung vorausgesagt.

Beispiel. Ein Fuhrmann erhält für 3 Centner 17 Meilen weit zu fahren eine Fracht von 102 fl.; wie viel kosten demnach 18 Centner 5 Meilen weit zu fahren?

Auflösung: Es muß vorerst ausgemittelt werden wie viel der Preis 1 Centners für 1 Meile ist, dann wird dieser Preis 18 mal und 5 mal genommen.

Ansatz: 3 Ct. (17 Ml.) = 102 fl.

Mithin: 1 Ct. (17 Ml.) = 102 : 3 = 34 fl.

Nun: 17 Ml. (1 Ct.) = 34 fl.

Also: 1 Ml. (1 Ct.) = 34 : 17 = 2 fl.

Der Preis 1 Ct. für 1 Ml. ist also 2 fl.

Aufwärts: 5 Ml. (1 Ct.) = 5 . 2 = 10 fl.

Also: 18 Ct. (5 Ml.) = 18 . 10 = 180 fl.

Auf diese Weise wird jede Rechnung in ihre einzelen Operationen sichtlich zerlegt und es kommt weiter nicht darauf an, ob 3 oder 5 oder 7 Größen gegeben sind. Nur darauf hat man zu achten, nach welcher Größe zuletzt gefragt wird. Die Einheit von dieser ist im ersten Theile der Rechnung zu bestimmen. Ist sie schon bestimmt, so besteht die weitere Aufgabe nur in Multiplikation. Selbst verkehrte Regeldetri bedarf keiner besonderen Anweisung. Denn das Räsonnement gibt ohne vollzogene Rechnung an, ob durch die Reduction auf 1 nicht etwa die zugehörige Größe statt verkleinert vervielfacht werden muß. (Das obige Exempel weist dies nach, wenn man fragt, wieviel Meilen weit fährt der Fuhrmann 6 Centner für dasselbe Geld). Indessen stößt man bei den meisten dieser Rechnungen auf Brüche. Deßhalb ist die Vollendung dieser Stufe erst in Verbindung mit der folgenden möglich.

E. Rechnungen mit fingirten Einheiten, Brüche. Der Begriff des Bruchs wird am einfachsten aus dem Urbruch $\left(\frac{1}{n}\right)$ hergeleitet, der Nenner also wirklich als bloße Benennung, der Zähler als

das allein Geltende betrachtet, sobald einmal Gleichnamigkeit vorhanden ist. Mit gleichnamigen Brüchen rechnen die Kinder ohne weitere Anweisung. Darum ist der Hauptpunkt, um den sich die Lehre von den Brüchen dreht: das gleichnamig-Machen. Zöge man nicht sogleich die Abkürzungen (Heben, kleinster Generalnenner ꝛc.) hinein, so würde Alles leicht zu begreifen sein. Außerdem schaffen sich die Lehrer gar oft unnütze Schwierigkeiten durch die Größe der Zahlen und die Menge der Rechnungs-Elemente. Laßt dagegen die Zahlen so klein sein, daß die Rechnung im Kopfe ausgeführt und nur repetitionsweise geschrieben wird und bedenkt, daß rechnen aus zwei gegebenen Zahlen eine dritte finden heißt! Die Anhäufung verdüstert nur. Da die Brüche überhaupt auf einer fingirten Theilung beruhen, so unterliegt es keinem Bedenken, die Fiction weiter fortzusetzen und jede ganze, folglich auch jede gemischte Zahl sich unter Bruchform vorzustellen und in Rechnung zu bringen. Dadurch lassen sich fast alle Aufgaben unter die gemeinschaftliche Regel bringen: Mache die Brüche gleichnamig und rechne mit den Zählern wie mit ganzen Zahlen. Addition, Subtraction, Division fügen sich darunter, nur die Multiplication sträubt sich. Diese muß durch successive Vorstellung der Bruchelemente durchsichtig gemacht werden. Es ist $\frac{a}{b} \times \frac{c}{d} = \left(a \times \frac{c}{d}\right) : b$. Denn der Bruch ist eine geforderte, aber unvollzogene Theilung. Zu den Bruchrechnungen sind noch einige Nebenaufgaben zu ziehen. Dahin gehört die Vergleichung zweier Brüche nach Größe z. B. $\frac{4}{5} > \frac{3}{4}$, weil $\frac{1}{5} < \frac{1}{4}$. Später auch Aufsuchung von Näherungsbrüchen. Auch Regeldetri-Exempel können zweckmäßig als Brüche aufgefaßt werden z. B. 1 fl. = $\frac{4}{7}$ Thlr., folglich **10** fl. = $\frac{4}{7}$ von **10** Thlrn., also $\frac{1}{7}$ von **40** Thlrn.

Die *Dezimalbrüche* verdienen wegen ihres ausgedehnten Gebrauchs gegenwärtig selbst in Volksschulen von geringer Unterrichtszeit einige Berücksichtigung. Ihre Schwierigkeit ist ja nur eine scheinbare; eine abgekürzte Schreibung — das ist Alles. Führe man sie nur zuvörderst auf die bereits bekannten gemeinen Brüche zurück und meide man die Menge der Dezimalstellen. Das Leben fordert dieselben ja nicht. Die periodischen Dezimalbrüche wären

ganz zu entbehren, wenn es nicht um die Verwandlung in gemeine gölte.

F. An die Geometrie anlehnende Rechnungen: Proportionen, Potenzen, Wurzeln. In Schulen, wo keine Geometrie gelehrt wird, können diese Rechnungen füglich ausfallen. Die Proportionen sind eine Rechnungsform, welche erst durch die Lehre von der Aehnlichkeit Bedeutung und Licht erhält. Wurzel-Ausziehung ohne geometrische Veranschaulichung wird fast immer mechanisch gefaßt und darum schnell verlernt.

G. Reihen und Logarithmen sind nur als Vorstufen höheren mathematischen Unterrichtes zu betrachten, als Zuthat zu einem elementarischen Unterrichte sind sie in der Regel unnütz. Noch mehr gilt Dies von

H. Buchstabenrechnung. Wird dieselbe mechanisch eingeübt, so ist nicht blos die Zeit verloren, sondern auch geradezu der Sinn für mathematisches Verständniß gefährdet.

I. Algebra. Sofern sie in der Form von Gleichungen behandelt wird, gilt eine ähnliche Warnung wie bei G und H, allein die algebraisch eingekleideten Aufgaben lassen sich auch durch Räsonnement lösen, ohne starre Gleichungsform. Diese Art des Denkrechnens verdient eine viel eifrigere Pflege in allen Unterrichtsanstalten, als seither geschehen ist. Denn sie ist es vorzüglich, woraus der oft grundlos gerühmte formale Nutzen des Rechnens entspringt. Es ist eine Geistesgymnastik, welche vor Mechanismus behütet und am ersten den Vorwurf entfernt, daß das Rechnen sich bald wieder vergesse. Die meisten Schüler sehen bei eingekleideten Aufgaben vor Bäumen den Wald nicht und suchen vergebens nach festen Regeln für den Ansatz. Dies läßt sich nicht anders beseitigen als durch reichliche Uebung in dem Zurechtlegen der mannigfaltigsten Zahlenverhältnisse im Leben. Und zwar kann dies frühe neben dem gewöhnlichen Rechnen begonnen werden, als analytischer Kursus neben dem synthetischen. Fragen wie z. B. welche Zahl müßte 5mal so groß sein, als sie ist, um 60 zu sein, würden von jedem Kinde ohne spezielle Anweisung beantwortet werden, wenn es überhaupt 60 durch 5 dividiren kann. Auch wer-

den dergleichen Aufgaben von räthselhafter Form am ersten nach der Schule als Kuriositäten fortgeübt.

Vierter Kursus. Wissenschaftliche Arithmetik mit Beweisen und Beziehungen auf verwandte Wissenschaften. Nur höhere Lehranstalten können sich Dies zur Aufgabe nehmen und sie mögen sich wohl vorsehen, daß sie nicht ohne tüchtige Unterlage des Rechnens zu diesem Aufbaue schreiten. Es gibt nichts Unmethodischeres als den arithmetischen Unterricht auf manchen höheren Lehranstalten, weil man damit anfängt, womit man endigen sollte. Wohl sollte ein gebildeter Jüngling durch die Lehre von den unendlichen Reihen einen Blick in die Unendlichkeit überhaupt gethan haben, wohl sollte er sich des Sieges des menschlichen Geistes über unübersteiglich scheinende Schranken bewußt sein, damit er desto lebhafter die immer übrig bleibenden Schranken anerkenne, damit er sich beuge vor den großen Genien, welche solche schwindelnde Probleme zuerst lösten und sich noch tiefer beuge vor Dem, dessen Geheimnisse niemals vollständig erforscht werden können. Allein es gehört dazu eine Reife, die nur aus stufenmäßiger Entwicklung entspringt Erzwingen läßt sich die mathematische Einsicht nicht und erheucheln noch weniger.

[1] Empfehlenswerthe Bücher über die Zahlenlehre sind: Diesterweg und Heuser, Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen. 2 Thle. Elberfeld, 4. Aufl. 1845 (4 fl. 6 kr.). Derselben Praktisches Rechenbuch. 1. Uebungsbuch, 15. Aufl. Elberfeld, 1843 (24 kr.); 2. und 3. Uebungsb. jedes 24 kr. Auflösungen, von den Verfassern selbst, ebendaselbst (45 kr.), und die schwierigeren von Langenberg, ebendaselbst (45 kr.). Auch ein Auszug aus den 3 Uebungsbüchern zu 18 kr. Kranke, Theoretisch-praktische Anleitung zum Kopfrechnen. Hannover. 2. Aufl. 1840 (1 fl. 45 kr.) 2. Theil. Methodik und Exempelbuch 1838 (1 fl. 48 kr.) nebst mehrfachen Exempelbüchern, welche nicht blos für Hannover, sondern auch für Preußen eingerichtet sind, jedes Heft 27 kr. Alles höchst praktisch. Heer, Methodisches Lehrbuch des Denkrechnens. 3 Thle. Zürich, 1837 (5 fl. 42 kr.). Das Exempelbuch auch einzel. Geht einen selbständigen Weg. Gabriel, Spezielle Anweisung zum Unterrichte im Rechnen. 2. Aufl. Berlin, 1842 (1 fl. 12 kr.); gibt das Nothwendige. Dazu ein Uebungsbuch (30 kr.). Stern, Lehrgang des Rechen-Unterrichtes nach geistbildenden Grund-

sätzen. 4. Aufl. Karlsruhe, 1845 (1 fl. 45 kr.). Mit methodischer Einleitung und Versinnlichungstabellen, sehr sorgfältig behandelt, die Beispiele viel auf Oekonomie bezogen. Wurst, Uebungsbuch zum Kopf- und Zifferrechnen. Reutlingen, 1839 (24 kr.). Gruber, Der Rechenunterricht in der Elementarschule. 5. Aufl. Karlsruhe, 1845 (27 kr.). Hentschel, Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. 2 Thle. Weißenfels, 1845 (2 fl. 12 kr.) nebst Aufgabenheften. Pleibel, Schulrechenbuch. Stuttgart, 1852 (1 fl. 48 kr.) von den Würtemb. Behörden empfohlen. Soldan, Lehrgang des elementaren Rechnens, bearbeitet von Wahl und Blickhahn. Darmstadt, 1852. Koppe, Methodischer Leitfaden für den Unterricht im Rechnen für die unteren Klassen der Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Essen, 1841 (45 kr.); sehr empfehlenswerth. Koppe, Arithmetik, Algebra und allgemeine Größenlehre. Essen 1836. Uhde, Grundlehren der Arithmetik und Algebra. Bremen, 1838 (2 fl. 42 kr.). Wiegand, Lehrbuch der Arithmetik. Halle, (1 fl. 3 kr.).

§. 69. Die Geometrie.

Die Geometrie (Raumlehre) ist kein Lehrgegenstand für alle Schulen, etwa die wenigen in den Anschauungs-Unterricht hineinzuziehenden oder ihm gleich zu stellenden geometrischen Vorstellungen ausgenommen. Es war seit Pestalozzi ziemlich üblich, unter dem Titel Formenlehre eine weitläuftige Vorbereitung auf die eigentliche Geometrie durch die Elementarklassen der Schulen durchzuziehen. Man scheint sich jedoch an den meisten Orten überzeugt zu haben, daß der Gewinn bei diesem Verfahren, obwohl durch einzele ausgezeichnete Lehrer zu einer Geistes-Gymnastik erhoben, ein unverhältnißmäßig kleiner ist, und daß sich insbesondere in den Volksschulen die Zeit besser verwenden läßt. Vor dem zwölften Jahre nämlich ist der Knabe für geometrische Erkenntnisse in der Regel nicht reif; Was man ihm beibringen kann, ist entweder unbedeutend, oder muß der Form nach so zerlegt werden, daß ihm wiederum die rechte Bildungskraft abgeht. Ist es deßhalb nicht besser, die Vorbereitung, soweit sie für Kinder taugt, in den Anschauungs-Unterricht zu verweisen, und die Geometrie erst dann zu beginnen, wenn durch natürliche und künstliche Entwicklung der Geist die nöthige Reife besitzt, wo insbesondere durch die Zahlenlehre

ein Fundament gelegt ist, worauf mit Erfolg fortgebaut werden kann? Denn daß die Geometrie mit der Arithmetik verschwistert ist, und ohne dieselbe der freien Bewegung entbehrt, sieht man leicht ein. Von dem zwölften bis zum vierzehnten Jahre läßt sich auch in der Volksschule, wenn dieselbe, wie fast in allen Städten, der Geometrie wirklich bedarf, immer noch etwas Erkleckliches leisten. Denn da das Denken durch andere Lehrgegenstände geweckt und durch Anschauungen und Fertigkeiten mit Hülfsmitteln versehen ist, so läßt sich den Knaben Etwas zumuthen, und sie werden mit desto größerer Freudigkeit sich diesem Lehrgegenstande hingeben, als er nicht durch Verfrühung bereits abgegriffen und langweilig geworden ist.

Soll ein getrennter geometrischer Anschauungs-Kursus in den Anschauungs-Unterricht eingeschaltet werden, so scheint das achte Jahr die günstigste Stelle für denselben zu sein, weil dann die ersten Schwierigkeiten des Schreibens überwunden sind und die Hand sich ziemlich leicht zur Nachzeichnung von Figuren bequemt, ohne daß gerade Unterricht im Zeichnen ertheilt wird. Man beginne nur ja nicht mit dem unendlichen Raume, dem ausdehnungslosen Punkte und anderen gegen die Anschauung streitenden Begriffen. Auch lasse man weder zeichnen noch schreiben. Jede erste Unterrichtsstufe ist eine mündliche. Vielmehr unterwerfe man irgend einen Körper von ebenen Flächen und geraden Kanten — es muß nicht gerade ein Würfel sein, das Schulzimmer selbst ist ja ein Parallelepipedum — einer näheren Betrachtung, ziehe aber nur solche Benennungen herbei, welche entweder im gemeinen Leben üblich oder zum Verständniß unerläßlich sind; also anfangs nicht Winkel, sondern Ecke, nicht Ebene, sondern Fläche, noch weniger Quadrat, parallel u. s. w. Der Anfang darf die Schwierigkeiten nicht häufen. Auch darf nicht an der Eintheilung in die Lehre von den Linien, Flächen, Körpern gehalten werden, sondern alles auf Gestalt und Größe Bezügliche an den umgebenden Körpern, soweit es leicht anschaulich ist, muß ohne Unterschied besprochen werden. Das Kind erfährt so nach und nach von Linien, Punkten, Flächen, Körpern, von Ecken, Vierecken, Dreiecken, Kreisen; von Länge, Breite, Dicke, Höhe, Tiefe, von Gleichheit und Un-

gleichheit, von Aehnlichkeit und Unähnlichkeit, von senkrechter, wagerechter, schiefer Richtung, wie es gerade die Gegenstände bieten. Erst auf der zweiten Stufe wird gezeichnet und dabei jeder Form der technische Name beigelegt. Die Kinder machen Punkte unter, neben, vor einander, ziehen gerade, krumme, wagerechte, senkrechte Linien auf ihrer Tafel. Sie finden die Richtungen rechts, links, aufwärts, abwärts, vorwärts, rückwärts, sammt den Zwischen-Richtungen, rechts-aufwärts rc. Sie zeichnen zwei Linien gleichlaufend, ungleichlaufend, bilden Winkel durch Durchschneidung und durch bloßes Treffen. Die Arten der Winkel an einem Punkte, an zwei und drei Punkten; die Figuren, geradlinige, krummlinige, gemischtlinige; auch die Vielecke, soweit sie sich im Leben finden, und unter leichte Regeln bringen lassen, können näher betrachtet werden. Der Kreis eignet sich nicht sehr zum Zeichnen aus freier Hand. Kindern in diesem Alter aber Zirkel in die Hand zu geben ist ein den Eltern oft unangenehmer Luxus. Der Lehrer wird deßhalb im Zeichnen der Kreise die Hauptsache selbst übernehmen müssen. Die Kombinationen des Kreises mit andern Kreisen, mit geraden Linien und Figuren geben Gelegenheit zu sehr bildenden Betrachtungen. Nächst Dem gebe man den Kindern einen Vorbegriff vom Messen. Sie vergleichen zuerst mit dem Augenmaaße die Größe zweier Linien, dann aber durch Aneinanderlegen. Sie machen sich Maaße aus ihrer Spanne, ihrem Fuß; später mit Fäden, die sie nach der in jedem Hause befindlichen Elle reguliren Erst nachdem diese nächst liegenden Hülfsmittel erschöpft sind, bringt der Lehrer den Fuß und Zoll zur Anschauung, und läßt die Kinder diese üblichsten Maaße in Anwendung bringen. Von den Körpern können schließlich noch die wichtigsten vorgezeigt und besprochen, und etwa in weichen Stoffen nachgebildet werden. Die Verfertigung nach Netzen ist für diese Stufe zu schwer, und mag als Zwischen-Uebung für die eigentliche Geometrie aufgespart bleiben. Die Lehrform für diesen elementaren Stoff ist, wie bei allem Anschauungs-Unterrichte das Gespräch, das zu erreichende Ziel ein deutlicheres Bewußtsein von allen räumlichen Vorstellungen, welches durch die allmähliche Abstreifung der individuellen Abbilder zu reineren Anschauungen ge-

langt, und zuletzt geometrische Begriffe erzeugt. Wie alle mathematische Beschäftigung gewöhnt Dies an Exaktheit der Vorstellungen und Begriffe, und bahnt dem komplizirten Denken über Stoffe, wo die Qualität neben der Quantität in Betracht kommt, den Weg.

I. Die eigentliche Geometrie kommt, wie vorher angenommen, erst einige Jahre später, aber nicht darum, weil sie nun sogleich in wissenschaftlicher Form auftreten soll, sondern weil auch die anschauliche Behandlung der Lehrsätze und Aufgaben noch Schwierigkeiten genug bietet. Der Kursus beginnt mit einer festeren Begränzung der bereits bekannten geometrischen Anschauungen. Zirkel und Lineal werden dabei fleißig gebraucht, exakte Zeichnung als etwas Wesentliches angesehen. Ein solches Figuren-Heft ohne alle Diktate, wozu der Kommentar jeden Augenblick bereit liegt, ist besser als ein gedruckter Leitfaden. Doch soll der Letztere für die höheren Schulgattungen nicht verworfen werden. Wie allenthalben spart der Lehrer an Zeit, wenn die Schüler einen Theil des Unterrichtes in fester Form zur Vorbereitung und Wiederholung vor sich haben Es liegt an ihm, wenn sie darum mechanischer auffassen. Die Definitionen mögen immer wörtlich in dem Gedächtnisse der Schüler haften, wenn sie nur in jedem einzelen Theile verstanden sind und gerechtfertigt werden können. Ein vages Reden, bald so, bald anders, ein Extemporiren des Lehrers paßt am wenigsten in die Geometrie. Besonderen Fleiß wende man auf dieser Stufe auf das unmittelbare Messen der Schüler, und in Folge davon das Taxiren nach dem Augenmaaße; es bleibt für viele Schüler der Hauptgewinn, den sie aus der Geometrie schöpfen [1]).

II. Nach dieser Stufe kommt man zum Beweisen. Dies muß ausdrücklich gelernt werden, nicht beiläufig. Der Schüler muß an Beispielen lernen, Was es sagen will, eine Behauptung gründlich rechtfertigen. Er muß lernen, analytisch und synthetisch, direkt und indirekt beweisen. Es muß ihm klar werden, wie Vieles wir auf das Zeugniß der Sinne hin annehmen, das doch noch mancherlei Zweifeln unterliegt. Er muß aber auch die Beweismittel ausdrücklich kennen lernen; die Sätze, welche ohne Beweis

angenommen werden dürfen, die Beziehung auf frühere Beweise, die Hülfsmittel, um anscheinend ungleichartige Gegenstände gleichartig und dadurch dem Beweise zugänglich zu machen. Diese Uebung geschieht an elementaren geometrischen Sätzen, welche zu diesem Zwecke auch aus ihrer gewöhnlichen Reihe herausgenommen werden können, oder auch an schon bekannten arithmetischen Sätzen, mitunter auch an logischen Beispielen anderer Art. Als Stoff zu diesen Vorübungen werden die Sätze von der Kongruenz der Figuren genügen; sie werden dadurch ein desto festeres Fundament für das weitere Gebäude werden. Die gerade Linie, der Winkel, der Kreis sind die Elemente, womit operirt wird. Da von Flächengehalt überhaupt noch nicht die Rede ist, so kann auch der Pythagoräische Lehrsatz nicht in diesen Zusammenhang hineingezogen werden.

III. Die dritte Stufe hat es mit der Gleichheit des Inhaltes der Figuren zu thun. Sie ist vorzugsweise praktisch, zahlreiche Aufgaben der Ausmessung, der Theilung, der Verwandlung der Figuren erhalten das Interesse. Die Analysis des Falls nach der Weise der Griechen ist eines der bildendsten Unterrichtsmittel. Die heuristische Lehrform ist nur unter der Bedingung anwendbar, daß solche analytische Vorbereitungen vorausgeschickt worden sind [2]). Denn das ist eben die Schwierigkeit bei den geometrischen Aufgaben, daß die Lernenden gewöhnlich nicht den Punkt kennen, worauf es ankommt, und daß die meisten Lehrbücher in dieser Beziehung so wenig Hülfe leisten [3]).

IV. Die vierte Stufe hat zum Gegenstand die Aehnlichkeit der Figuren, sie hat ihre praktische Seite in dem verjüngten Maaßstabe bei Messungen. Fast alle Operationen mit dem Meßtische und anderen Instrumenten beruhen darauf. Und Das setze man ja nicht zurück. Es ist leichter, von der praktischen Geometrie zu der theoretischen überzugehen, als umgekehrt, und für die meisten Schüler auch wichtiger. Doch kann man das Eine thun, ohne das Andere zu lassen. Uebrigens sind damit gar nicht Exkursionen zum wirklichen Feldmessen gemeint, welche die Knaben allzu sehr zerstreuen und auch keine hinreichende Genauigkeit gewähren, sondern Uebungen auf dem Papier. Diese aber nöthigen die theoretischen

Erkenntnisse auf, legen ihnen wenigstens eine ganz andere Wichtigkeit bei, als der einseitig demonstrative Gang.

V. Die fünfte Stufe führt zu der rechnenden Geometrie. Hier ist es, wo der Pythagoräische Lehrsatz seine Hauptrolle spielt. Die Berechnung des Kreises knüpft sich zunächst daran, und die Trigonometrie wird dadurch vorbereitet. Natürlich müssen die Schüler in der Zwischenzeit auch in der Arithmetik bedeutend vorgerückt sein.

VI. Sechste Stufe. Stereometrie, jedoch ohne die unendlich abstruse Lehre von den Verhältnissen der Linien in verschiedenen Ebenen über die Gebühr auszudehnen. Es gibt nichts Abstumpfenderes als diese der Anschauung entbehrende Theorie mit den unvollkommnen Bildern. Gelegenheitlich können und sollen diese Sätze beigebracht werden, aber in der gewöhnlichen Zusammenstellung sind sie schrecklich, wahrhafter Todschlag des jugendlichen Sinnes. Euklid's Vorgang darf den Pädagogen nicht irre machen; er schrieb für Männer, sein Ziel war logische Festigkeit. Das unterrichtliche Ziel ist ein anderes. Indessen kann kein zu höherer Bildung bestimmter Knabe ganz davon dispensirt werden, es handelt sich blos um Erleichterungen. Die Konstruktion der wichtigsten Körper nach Netzen und das Zeichnen dieser Netze selbst ist eine bildende Beschäftigung, welche der Theorie zur Seite steht.

Von den folgenden Stufen sei nur Soviel gesagt, daß eine allgemeine Kenntniß der ebenen Trigonometrie und der Apollonischen Kegelschnitte keinem höher Gebildeten erläßlich ist, weil ohne dieselbe die mathematische Geographie und viele Kapitel der Naturlehre unverständlich bleiben. In Realschulen kann bisweilen etwas Mehr geschehen, namentlich die sphärische Trigonometrie gelehrt werden; allein Dies hängt doch mehr von besonderen Umständen ab, als von allgemeinen Bildungs-Verhältnissen. Die sphärische Trigonometrie liegt außer dem Anschauungs-Kreise, und erfordert ein sehr positives Abstraktions-Vermögen, wenn sie sich nicht auf die Erlernung gewisser Formeln beschränken soll [4]).

Wenn der Volksschule im Ganzen nur etwa 160 Stunden für den geometrischen Unterricht verwilligt sind, so versteht es sich von

selbst, daß der Kursus sehr verkürzt sein muß. Wie muß dann die Auswahl des Stoffs geschehen? Die Antwort kann wohl nicht anders lauten, als: Man gebe das Praktische und schränke das Demonstrative in die engsten Gränzen ein. Messen soll Jeder können, der einen Grundbesitz hat oder ein Gewerbe treibt; das Beweisen kann er den Gelehrten überlassen. Konnte sich Euklid mit seinem elften Axiom beruhigen, so werden wohl auch die Schüler einer Volksschule der bloßen Form-Sätze entrathen können. Man suche also diejenigen Sätze auf, welche einen Bezug auf das Messen haben, und suche sie mit den vorhandenen Hülfsmitteln in das möglichst klare Licht zu setzen, und dann einzuüben. Dahin gehören die Sätze von der Kongruenz und der Aehnlichkeit der Dreiecke, von der Gleichheit der Parallelogramme ꝛc. Man wird vielleicht behaupten, ein solches Verfahren sei weniger bildend, als das gewöhnliche, wo man die Sätze der Euklidischen Reihe nach vorträgt. Die Erfahrung kann jeden Augenblick das Gegentheil beweisen. Alles dem Leben fern liegende Wissen läuft Gefahr, von seiner in der Schule erscheinenden bildenden Kraft auf dem Wege zu der Anwendung einen großen Theil zu verlieren. Dies kann so weit gehen, daß die Ausgezeichneten in der Schule die Unbrauchbaren und Lächerlichen im Leben werden, und zwar so gut in der Volksschule als im Gymnasium. Jeder dem Leben dienliche Stoff bildet, wenn er in der Schule anders richtig behandelt wird; voraus zur Bildung gestempelter und privilegirter Stoff existirt nicht.

[1] Lehrbücher, welche diese Elementarstufe mit Vorliebe behandeln, sind: Straub, Geometrie für höhere Volksschulen und Schullehrer-Seminarien. Zürich, 1841. Schulz v. Straßnitzki, Anfangsgründe der Geometrie aus der Anschauung begriffsmäßig entwickelt. Wien, 1851 (1 fl.). Pleibel, Handb. der Elementargeometrie. Stuttgart, 1852 (1 fl. 48 kr.). Diesterweg, Raumlehre oder Geometrie nach den jetzigen Anforderungen der Pädagogik. Bonn, 1828 (1 fl. 48 kr.). Desselben, Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre. 4. Aufl. Leipzig, 1845 (54 kr.). Nebst einer Anweisung zum Gebrauche des Leitfadens, ebendaselbst, 1845 (1 fl. 48 kr.).

[2] Ein Beispiel wird es deutlich machen. Die Aufgabe wäre: Ein gegebenes Fünfeck in ein gleich großes Dreieck zu verwandeln. Analysis:

Ein jedes Fünfeck kann als eine Summe von drei Dreiecken angesehen werden, ein jedes Dreieck ebenfalls. Mithin reduzirt sich die Aufgabe darauf: einer Summe von Dreiecken eine der Richtung nach gemeinschaftliche Grundlinie und eine gemeinschaftliche Spitze zu geben. Die Dreiecke, worin das Fünfeck durch seine Diagonalen zerfällt, haben aber einen gemeinschaftlichen Punkt, die Ecke, woraus die Diagonalen gezogen sind. Dieser könnte die gemeinschaftliche Spitze der Dreiecke werden, welche zusammen das zu konstruirende Dreieck bilden. Die Verlängerung der Basis eines der Diagonal-Dreiecke könnte auch die Basis des neuen Dreiecks werden. Es käme nur darauf an, den Punkt in dieser Verlängerung zu finden, welcher die neue Spitze des zu verlegenden Diagonal-Dreiecks wäre. Dreiecke, deren Spitzen in der nämlichen Parallele mit ihrer Grundlinie liegen, sind aber gleich. Wo also eine durch die Spitze des zu verlegenden Dreiecks gehende Grundlinie des neuen Dreiecks schnitte, da wäre der verlangte Punkt. Durch Beziehung mit Buchstaben auf eine Figur würde Dies noch viel deutlicher werden; und es ist zu erwarten, daß aufmerksame Knaben oder gar Jünglinge die Auflösung nun von selbst finden werden.

[3] Es gehört zu der Vorbereitung auf eine Aufgabe, die Mittel zu übersehen, welche zur Lösung derselben bereits gegeben sind, und die weitere Bearbeitung, wodurch sie auf den besonderen Fall anwendbar werden, anfangs isolirt kennen zu lernen. An Aufgaben-Sammlungen für die oben angedeuteten Zwecke fehlt es nicht. Wir machen aufmerksam auf: Kunze, Sammlung von 450 Aufgaben und Lehrsätzen aus der Planimetrie. Berlin, 1838 (35 kr.). Für den Lehrer ist äußerst reichhaltig: Unger, Die Geometrie des Euklid und das Wesen derselben erläutert durch eine damit verbundene systematisch geordnete Sammlung von mehr als 1000 geometr. Aufgaben. Erfurt, 1833 (4 fl. 24 kr.). Allgemein bekannt ist: Meyer-Hirsch, Sammlung geom. Aufgaben. 2 Thle. Berlin, 1805 (6 fl.), doch hat sie keine methodische Einrichtung. Bose, die zeichnende Geometrie als Vorschule für das Studium der Geometrie, Dresden, 1846 (2 fl. 24 kr.).

[4] Für die ganze Elementar-Geometrie besitzen wir viele schätzenswerthe Lehrschriften, deren viele jedoch nach Euklid's Vorgang noch sehr objektiv gehalten, und doch darum nicht so gruppirt sind, wie die höhere Uebersicht des Gebietes der Mathematik zu fordern scheint. Man reiht meistens die Beweismittel nach ihrer logischen Brauchbarkeit an einander. Außer den oben angeführten Schriften sind anzuführen: Koppe, Planimetrie und Stereometrie. 2. Aufl. Essen, 1846 (1 fl. 36 kr.), nach Ohm'schen Grundsätzen. Desselben, Ebene und sphärische Trigonometrie. Essen, 1837 (54 kr.). Meyer, Lehrbuch der Geometrie für Gymnasien. 2 Thle. Potsdam, 1839. Grunert, Lehrbuch der Geometrie. 2 Theile. Brandenburg, 1837.

Steffenhagen, Kompendium der Planimetrie für mittlere Kl. der Gymnasien. Parchim, 1847 (2 fl. 6 kr.). Methodisch angelegt, halb heuristisch mit vielen Aufgaben. Nagel, Lehrbuch der ebenen Geom. 4. Aufl. Ulm, 1845 (1 fl. 30 kr.). Dessen, Lehrbuch der Stereometrie und ebenen Trigonometrie. 2. Aufl. 1844 (1 fl. 40 kr.). Wiegand, Lehrbuch der allgemeinen Mathematik. Halle, 1844 nebst Fortsetzungen durch die einzelen Zweige der Wissenschaft. Kaufmann, Lehrbuch der ebenen Geom. Stuttgart. 2. Aufl. 1846 (1 fl. 12 kr.). Stereometrie. 2. Aufl. 1844 (1 fl. 12 kr.). Loof, Lehrb. der Geometrie, 1. Kurs. Planimetrie. Leipzig, 1851 (36 kr.). Müller, Lehrbuch der Mathematik für Gymn. und Realsch. 1. Th. Arithmetik. 2 Th. Geometrie, 1. Abth. Die Grundeigenschaften der unbegränzten geometrischen Gebilde und die Planimetrie. Halle, 1844 (2 fl. 15 kr.). Hebt den Unterschied zwischen Planimetrie und Stereometrie auf.

§. 70. Das Zeichnen.

Wie weit das Zeichnen in den Unterricht allgemeiner Bildungs-Anstalten aufzunehmen sei, darüber haben immer sehr verschiedene Meinungen geherrscht. Daß es nützlich und angenehm wäre, wenn jeder Mensch zeichnen, ja sogar mahlen könnte, Wer möchte daran zweifeln. Allein es erfordert viel Uebung, wofür die Zeit andern Lehr-Gegenständen entzogen wird, und es ist zu überlegen, wie sich die verschiedenen Aufgaben der Schule mit einander vertragen. Die Lehrer des Zeichnens und die speziellen Freunde desselben fordern unbedingt dessen Einführung in jede Schule, und nicht wenig Zeit dafür; die Philologen an den Gymnasien sehen dagegen nicht gerne, wenn dem Sprachunterrichte eine Stunde entzogen wird, und die strengeren Theologen möchten in der Volksschule die Vielfältigkeit der Gegenstände nicht noch durch einen bisher größtentheils dem Privat-Unterrichte anheim gegebenen vergrößert sehen. Nur der Realschule bleibt unbestritten ein hinreichender Raum für das Zeichnen. Die Vertheidiger berufen sich zwar auf die bildende Kraft des Zeichnens überhaupt, auf die größere Festigkeit der Anschauung, wenn sie durch das selbst verfertigte Bild unterstützt wird, auf die Entwicklung des Schönheits-Sinnes durch die genauere Betrachtung des Schönen, welche von dem Zeichnen unzertrennlich ist, endlich gar auf den sittlichen Ge-

winn, welcher aus der Reinlichkeit und Exaktheit der Beschäftigung mit dem Zeichnen entspringe; man muß jedoch gestehen, daß, Dies alles zugegeben, der Beweis noch nicht geführt ist, daß alle Schüler und während der eigentlichen Schulzeit zeichnen sollen. Denn fast das Nämliche und noch weit Mehr ließe sich ja von der Instrumental-Musik sagen, welche doch fast nirgends zum Gegenstande des Schulunterrichtes gemacht wird. Wenn man die bestehenden Verhältnisse von allen Seiten erwägt, d. h. wenn man einer Seits die übertriebenen Zumuthungen an die Vorbereitung und die Leistungen der Lehrer, und an die Körper- und Geisteskraft der Schüler, anderer Seits aber die gesteigerten Anforderungen des civilisirten Lebens und die Möglichkeit, mit den jetzigen Unterrichtsmitteln ein weit größeres Feld zu bebauen, in Rechnung zieht, so scheint das Billigste zu sein, daß der Zeichen-Unterricht in den höheren Schulen ertheilt werde, aber fakultativ, in der eigentlichen Volksschule aber dem Fortbildungs-Kursus aufbewahrt bleibe, in welchen die Knaben nach der Konfirmation versammelt werden [1]). Dies ist desto zulässiger, weil spätes Beginnen die Fortschritte im Zeichnen nicht hindert. Ausnahmen sind in Städten geboten, wo sich die Volksschule der Realschule nähert; auch sollen die gelegentlichen Uebungen in der Form-Bildung, wie z. B. bei dem Schreiben, der Geometrie und Geographie, keineswegs unter dem aufzuschiebenden Zeichen-Unterrichte mitbegriffen sein. Wo er jedoch einmal eingerichtet ist, da räumen wir ihm wöchentlich zwei Stunden ein, Mittagsstunden, welche wegen ihrer Helle dazu geeignet sind, und für geistige Anstrengungen doch nicht besonders geeignet wären. Da der Zweck des Zeichnens in der Kinder-Schule vorzugsweise ein formaler ist, so ist der Lehrgang mehr nach subjektiven als nach objektiven Rücksichten einzuschlagen. Was den Kräften des Kindes angemessen ist, Was seine Fertigkeit am schnellsten und vielseitigsten fördert, mithin auch Was dasselbe am meisten interessirt, das sei der Stoff des Zeichen-Unterrichtes. Zwar wird der materiale Zweck auch bisweilen seine Rechte geltend machen müssen, hauptsächlich, wenn die Volksschule eine Vorbereitung auf gewisse Gewerbe durch das Zeichnen übernimmt; auch dann, wenn die Realschule sich der Berufs-Schule nähert; doch

sind Dies die seltneren Fälle. Wenn demnach der Stoff meistens ziemlich frei wählbar ist, so fragt es sich: soll das Zeichnen aus freier Hand oder mit Instrumenten, das Zeichnen geometrischer Figuren oder das von Natur- und Kunstgegenständen, das Kopiren von Originalien oder das Zeichnen nach der Natur, oder das Erfinden eigner Gebilde vorgezogen werden? Am meisten Gewinn für die Bildung wird ohne Zweifel daraus gezogen, wenn alle Arten, jede zu rechter Zeit und in rechter Ordnung, geübt werden, und wo es die Zeit erlaubt, wird auch die Methode alle diese Spezialitäten durchwandern. Da dieser günstige Fall aber selten eintritt, so ist das Wichtigere, Förderlichere voranzustellen.

I. Zunächst läßt sich festsetzen, daß in Elementarklassen nichts Anderes mit Erfolg getrieben werden kann, als ein Kopiren einfacher geradliniger Figuren, daß also eine Verbindung zwischen der geometrischen Anschauungs-Lehre und dem Zeichen-Unterrichte sehr wohl hergestellt werden kann. Die Kinder sollen nur zu einiger Sicherheit des Augenmaaßes und zu mäßiger Festigkeit der Hand in der Führung des Griffels (denn dieser wird vorzugsweise ihr Instrument sein) gebracht werden. Darum ist es nöthig, daß der Lehrer sie nicht auf's Gerathewohl nachzeichnen läßt, sondern in ihnen das Bewußtsein Dessen, was sie thun sollen, erweckt, und Das, was später auf der Tafel erscheinen soll, erst recht deutlich in der Vorstellung existiren läßt. Dies ist der elementarische Zeichen-Unterricht, welchen jeder Lehrer, auch der Nicht-Techniker, ertheilen, und welcher als Seitenzweig des Anschauungs-Unterrichtes angesehen werden kann. Die Elementar-Uebungen des Schreibens sind damit nahe verwandt, und werden dadurch gefördert. Gerade Linien ziehen, aus freier Hand sowohl, wie mit dem Lineal, ist eine Kunst, welche nicht blos der Zeichner verstehen muß; und zwar wenn das Produkt ein reines und nettes sein soll, eine wirkliche Kunst. Ebenso das Abmessen der Richtungen und Längen nach dem Augenmaaße. Vor der Ausführung sollten sie durch einen leitenden Punkt bestimmt werden. Solche vorläufigen Bestimmungs-Punkte lassen sich am leichtesten verbessern, sichern vor dem häßlichen Auswischen ganzer Linien, und üben die Einbildungskraft in der Ergänzung der ganzen Figur.

Auch wo es an Zeit nicht mangelt, sollte über dergleichen elementare Aufgaben nicht leichtfertig hinausgegangen werden, am wenigsten durch Kopiren verwickelter krummliniger und wohl gar schattirter Figuren. Gerade der formale Nutzen: die Uebung des Augenmaaßes, die Exaktheit und Reinlichkeit alles Dargestellten, wird eher aus den leichtesten Uebungen gewonnen, als aus den verwickeltsten, wobei die Aufmerksamkeit allzu sehr getheilt wird. Jedoch bilde man sich nicht ein, darum den elementaren Kursus beliebig verlängern zu können. Wenn die Kinder vollständigere und reichere Vorstellungen besitzen, genügen ihnen arme Darstellungen nicht mehr.

II. Nach diesen nicht gerade selbständig vorzunehmenden Vorübungen tritt die zweite Stufe ein: das Kopiren. Die Schüler müssen erst das von Meistern Gezeichnete, welches sich in beliebige Nähe bringen, beliebig ordnen läßt, woran alles störende Nebenwerk weggelassen, jede einzele Linie deutlich unterscheidbar ist, nachzeichnen, ehe sie selbständig Natur-Gegenstände oder eigne Vorstellungen kopiren. Denn eines dieser drei Stücke wird ja doch immer kopirt. Was aber soll kopirt werden? Zuerst Einfaches, d. h. für diesen Fall entweder Geradliniges, Rechtwinkliges, mindestens durch Halbirung zu findende Längen und Richtungen, und von krummen Linien die gleichmäßig gekrümmten. Allein es bedarf darum eben nicht geometrischer Konstruktionen, sie sind vielmehr wegen ihres Mangels an Realität oder an qualitativem Inhalte für die Schüler bald ermüdend. Die Einfachheit leidet nicht darunter, wenn wirkliche Dinge, Geräthschaften, Gebäude, Zierrathen abgebildet werden, allein natürlich nach der Folge der Schwierigkeit. Eine logische Folge hätte auch bei geometrischen Darstellungen nicht eingehalten werden können, an Stoff aus dem wirklichen Leben für alle wünschenswerthen Formen fehlt es nicht. In diesem Stadium der Unterrichtszeit gilt es nun hauptsächlich, dem Schüler zu zeigen, wie er es anzugreifen hat, um künftig im Zeichnen Fortschritte zu machen. Haltung des Körpers, des Stiftes, Exaktheit des Strichs, Feinheit und Kraft desselben, Reinheit der Zeichnung, Anfang und Fortschreiten an der rechten Stelle. Hierzu dient besonders das Vormachen des Lehrers und das Hin-

schauen der ganzen Klasse nach diesem Original. Eine Zerspaltung der Klasse in gar zu viele Unterabtheilungen, oder gar eine Anweisung jedes einzelen Schülers auf ein anderes Original kann nichts Anderes als Zersplitterung der Kraft des Lehrers, gewöhnlich verbunden mit disziplinarischen Ungehörigkeiten, zur Folge haben.

Von den einfachsten Umrissen muß nunmehr zu etwas verwickelteren übergegangen werden, ohne noch Schattirung aufzunehmen. Das Feld der Gegenstände ist nun reicher geworden, und man kann der speziellen Neigung der Schüler schon etwas nachgeben, ohne unmethodisch zu werden. Warum sollen die Mädchen nicht Früchte und Blumen zeichnen, während die Knaben Gebäude, Waffen, Bäume u. dgl. vorziehen. Nur nicht heute Dies und morgen Jenes, und nicht Unternehmungen, denen die Kräfte nicht gewachsen sind. Deßhalb auch nicht Thiere und Menschen, deren Gestalten zu feine Nüancen haben, als daß sie in den Kreis des Elementar-Unterrichtes gezogen werden dürften. Das Nachzeichnen menschlicher Gliedmaßen war früher fast der einzige bekannte Lehrgang, und hat wohl am meisten dazu beigetragen, das Zeichnen in pädagogischen Mißkredit zu bringen. Freilich war das entgegengesetzte Extrem, die geometrisch-konstruktive Schwindelei, nicht geeignet, dem gesunkenen Kredit nachhaltig aufzuhelfen. Auch das Schattiren muß nach Originalien gelernt werden. Man behauptet zwar, es käme während der Schulzeit selten etwas Bedeutendes bei dieser Uebung heraus; Dies darf aber nicht abhalten, Versuche zu machen, theils um der Fähigeren willen, welche ja doch auch berücksichtigt sein wollen, theils wegen der Freudigkeit zum Fortschritt. Der Schüler sieht fast alle Bilder schattirt, er soll aber trotz Jahre langen Strebens nicht zu dieser scheinbar leichten Fertigkeit gelangen; Dies muß niederschlagen, und den Zeichenlehrer als Pedanten erscheinen lassen. Gesetzt, es würde auch wirklich nach dem Urtheil eines Künstlers hierbei etwas gepfuscht, so schadet Dies bei weitem nicht soviel, als die endlosen Vorübungen ohne Ziel und Vollendung.

III. Aehnlich verhält es sich auf der dritten Stufe, dem Zeichnen nach der Natur. P. Schmidt hat sie als einzige Uebung statuirt, aber mit Verkennung der pädagogischen Hindernisse. Um

seinen Weg zu gehen, bedarf es vieler Zeit, noch weit mehr Ausdauer, reichen Apparats und eines vortrefflichen Lehrers, — lauter Forderungen, die nur selten beisammen befriedigt werden können. Für künftige Künstler mag ein solcher Weg empfehlenswerth sein, für Dilettanten — und als solche sind alle Schüler allgemeiner Lehr-Anstalten zu betrachten — nicht. Allein nach den Uebungen des Kopirens soll auch diese Art des Zeichnens in ihre Rechte treten. Nun gründet sich aber das Zeichnen nach der Natur auf die Lehre von der Perspektive; und es könnte Jemand glauben, es müsse diese Wissenschaft mehr oder weniger in den allgemeinen Zeichen-Unterricht hineingezogen werden. Es ist Dies jedoch so wenig nöthig, als die Theorie der Musik zum Gesang-Unterrichte, oder die Lehre vom Gleichgewicht der Körper für das Turnen. Die Anwendung ist in allen Künsten der Theorie vorausgegangen, und geht ihr in dem Unterrichte noch immer voraus. Der Lehrer mag, wenn er recht Viel thun will, sich selbst einige Kenntniß der Theorie verschaffen, weil ihm diese mehr Sicherheit und vielleicht einige methodische Winke gewährt, aber unerläßlich ist sie auch ihm nicht, und die Gefahr eines verkehrten Gebrauchs seiner Kenntniß bleibt immer sehr bedenklich. Zur ersten Uebung im Zeichnen nach der Natur eignen sich nicht die Geräthe des Schulzimmers, weil an ihnen die Verkleinerung zu bedeutend werden müßte, auch nur wenige ganz einfache Verhältnisse bieten. Besser sind geometrische Körper auf einem passenden Gestelle, um von verschiedenen Seiten zugleich abgezeichnet werden zu können, wie Dupuis dieselben am zweckmäßigsten angegeben hat. Ohne gerade in alle Kombinationen dieser Originale einzugehen, muß doch eine hinreichende Anzahl Fälle durchgezeichnet werden, ehe man an unbewegliche Körper mit starker Verkleinerung geht. Ist man aber zu dieser Stufe gelangt, dann ist es nicht übel, geometrische Messungen der Dimensionen mit der Anschauung zu verbinden, so daß das architektonische Zeichnen dadurch vorbereitet wird. Dies ist eine der häufigst vorkommenden Anwendungen im Leben, welche fast Niemanden unberührt läßt, und wegen der großen Leichtigkeit, sich bei Bau-Entwürfen um große Differenzen zu irren, sogar ihre moralische Seite hat. Daneben kommt nun aber die Nachzeichnung

schöner Naturprodukte, Bäume, Pflanzen, Landschaften ꝛc., welche zwar kopirend eingeleitet, aber doch, wenn es irgend die Ausdehnung des Unterrichtes erlaubt, bis zu einer eignen Auffassung hinaufgehoben werden sollte. Die Zeit dafür kann gewonnen werden durch Weglassung aller auf Portrait-Zeichnen zielenden Uebungen, da diese ohne seltene Anlagen und rastlose Bemühung doch kein Resultat haben.

IV. Die vierte Stufe, das Zeichnen nach selbstgeschaffenen Vorstellungen oder, Was sich Dem schon nähert, aus dem Gedächtniß, muß größtentheils dem Berufs-Unterrichte vorbehalten bleiben. Kleine Anfänge, welche gelegenheitlich einzuschieben sind, bedürfen keiner besonderen Anweisung. Die überschwänglichen Hoffnungen der Pestalozzianer von diesem Verfahren, welches genau genommen mit ihrem Grundsatze der Anschaulichkeit im Widerspruche steht, haben sich durch den Erfolg hinreichend widerlegt. Von einer Unterweisung künftiger Mahler ist hier nicht die Rede, deßhalb reichen auch einfache Lehrmittel hin, für das gebundene Zeichnen: Zirkel und Lineal, für dies wie für das freie: reines Papier, weiche Bleistifte, eine Mappe, ein Zeichenrahmen, nur ausnahmsweise ein Reißbrett. Je weniger Apparat, desto leichter ist Ordnung und Reinlichkeit zu erhalten. Sorge man vielmehr für hinreichenden Platz, gutes Licht und reichhaltige Originalien. Dies sind nach allen Richtungen wichtige Dinge [4]).

[1] Eine Hauptrücksicht bei dem Zeichen-Unterrichte sollte wohl die Schonung der Augen sein. Jedes anhaltende, feinlinige Zeichnen, zumal bei ungünstigem Lichte, strengt die Augen an; ist einmal Kurzsichtigkeit vorhanden, so wird auch die Brust benachtheiligt. Bevor also nicht diese Bedenken erledigt sind, sollte man keinen Zeichen-Unterricht beginnen. In den Jahren, wo der Körper sich besonders stark entwickelt, wo zugleich die übrigen unterrichtlichen Forderungen gesteigert zu werden pflegen, sollte der Zeichen-Unterricht, sofern er nicht in den künftigen Beruf einschlägt, entweder cessiren, oder auf ein Minimum eingeschränkt werden; am meisten bei Mädchen, welche in den Stick-Arbeiten schon eine ähnliche körperliche Anstrengung haben.

[2] Lieber im Anfang taktmäßige Uebungen eingeführt, als Plauderei bei dem Zeichnen passiren lassen. Freilich sind es meistens Nebenlehrer ohne Autorität, aber auch ohne pädagogische Bildung, welchen dieser Unterrichtszweig anvertraut ist. Da ist schwer zu helfen. Soll nicht

noch ein anderer Lehrer mit Aufsicht belästigt werden, welche fast immer widerwillig und nothdürftig ausgeführt wird, so ist das Kürzeste, alle Störer aus dem Unterrichte zu verweisen, und nur gegen die Bürgschaft der Eltern für das gute Betragen ihrer Kinder, sie wieder aufzunehmen. In zahlreichen Klassen ist der Mitunterricht älterer Zöglinge sehr zu empfehlen. Es ist zugleich fast das einzige Mittel, die Originalien und die Geräthe vor Beschädigung zu sichern.

[3] Das Karten-Zeichnen wird gewöhnlich in den geographischen Unterricht verwiesen, aber wenn man ganz grobe Umrisse mit Kreide oder Bleistift ausnehmen will, mit großem Unrecht. Soll einmal gezeichnet werden, so geschehe es nach den Regeln der Kunst, und also in dem Zeichen-Unterrichte. Ohnedies kostet die gewöhnliche Behandlung viel zu viel Zeit im Verhältniß zu dem Nutzen. Allein es erscheint zweckmäßig, daß der Lehrer der Geographie mit dem des Zeichnens sich über die etwaigen Bedürfnisse seines Unterrichtes verständigt.

[4] Literatur: Schmidt, P., Formenlehre mit Anwendung auf Naturgegenstände. Berlin, 1833 (1 fl. 21 kr.). Franke, Methodische Anleitung für den Unterricht im Zeichnen. Berlin, 1833 (1 fl. 48 kr.), ähnlich P. Schmidt. Desselben, Elemente der Perspektiv- und Schattenlehre. Berlin, 1836 (1 fl. 12 kr.). Otto, Pädagogische Zeichenlehre, mit 24 Erläuterungstafeln (2 fl. 42 kr.). Soldan, Vorlegeblätter zu einem stufengemäßen Elementar-Unterrichte im Zeichnen, 30 Blätter nebst Erläuterung. Darmstadt, 1837. Desselben, theoretisch-praktische Anleitung zum perspektivischen Zeichnen. Gießen, 1842 (4 fl. 30 kr.). Vorzüglich schätzbar ist: Hippius, Grundlinien der Theorie der Zeichenkunst als Zweiges allgemeiner Schulbildung. Leipzig, 1842; nebst einem dazu gehörigen Heft Zeichnungen, (4 fl.). Hentschel nennt es ein wahrhaft pädagogisches Werk. Vorlegeblätter: von Warmholz, Eisleben (5 fl. 24 kr.), von Bacharach. Essen, 1837 (2 fl. 6 kr.), von Tappe. Essen, (3 fl.), von Hofmeister. Eßlingen, 1842, 3 Abth. zusammen (10 fl. 30 kr.). Desselben, Wandtafeln 1. Abth. Eßlingen, 1841 (3 fl. 30 kr.). Weitbrecht, Ornamenten-Zeichnungsschule. 5 Hefte. Stuttgart (20 fl.). Heydler, Vorlegeblätter für elementarisches Landschaftszeichnen 1. und 2. Heft. Dresden, 1843. — Anerkennenswerthe Verbesserungen in dem P. Schmidtischen Verfahren hat Dupuis angegeben, aber eine neue Methode bilden sie doch nicht. Auch ist sein Apparat für die meisten Schulen zu theuer.

§. 71. Die Geographie.

Von den Realien ist die Geographie das Wichtigste, weil das Umfassendste; sie umschließt die ganze Außenwelt in großen Gruppen

auf festem Boden vertheilt, aber nur die Außenwelt der Gegenwart, und nur nach ihrer örtlichen Erscheinung. In Schulen von geringen Lehrkräften ist die Geographie die einzige Fortsetzung des Anschauungs-Unterrichts; sie muß dann Naturkunde, auch wohl Geschichte in sich aufnehmen, so weit die Zeit und der Zusammenhang es erlaubt. Wir können aber die Methode eines derartigen Kursus übergehen, weil sie eigentlich weiter Nichts ist, als ein erweiterter Anschauungs-Unterricht. Auch werden die ersten Stufen des unten zu beschreibenden Lehrgangs leicht erkennbare Parthien enthalten, welche sich für den verkürzten Kursus eignen. Da, wo der Geographie sofort nach beendigtem Anschauungsunterrichte eine genügende Zeit gewidmet wird, wo die nöthigen Unterrichtsmittel dazu vorhanden sind, wird neben der materialen Ausbeute ein formaler Nutzen erzielt werden können, welcher ungleich höher anzuschlagen ist. Es ist Dies die Erweiterung des Gesichtskreises, das Hinüberschauen über das Weichbild und über die benachbarten Berge, die Ablegung des Philisterthums, welches entweder die Heimath für allein bewohnbar oder umgekehrt die Fremde mit wunderbaren Reizen geschmückt sieht. Eine richtige Vorstellung von dem Weltkörper, den wir bewohnen, von den mannigfaltigen Gütern, aber auch Beschwerden dieses Wohnortes, von der Zahllosigkeit und Verschiedenheit seiner mit Leben oder auch mit Vernunft begabten Bewohner, und von der Nothwendigkeit dieses ganzen Zusammenhanges, ist mehr als irgend eine andere Betrachtung geeignet, unser Ich in seiner Unbedeutendheit und den Schöpfer und Erhalter der Welt in seiner Größe und Güte zu erkennen. Es gehört aber dazu etwas Anderes, als ein mit Namen wohl gefülltes Karten-Bild, wozu der Lehrer nun noch eine Unzahl von Zahlen, eine unübersehbare Reihe von Produkten, Bauwerken und Raritäten hernennt, sondern ein lebensvolles Bild, welches die wirkliche Anschauung so viel als möglich ersetzt.

Man hat hauptsächlich drei Wege eingeschlagen, um in Schulen den sehr reichen geographischen Stoff mitzutheilen. Die herkömmliche Methode war die analytische, wornach man mit dem Erdkörper als Ganzem begann und ihn allmählich in Land und Meer, Welttheile, Länder, Provinzen u. s. w. zergliederte. Für Erwachsene

möchte Dies auch wohl die anschaulichste Methode sein und als Rückblick auf der letzten Stufe des Schulunterrichtes kann sie gar nicht entbehrt werden; sonst aber entspricht sie nicht der psychologischen Entwicklung des Kindes. Dies thut vielmehr die synthetische, welche von einem Punkte der Erdoberfläche ausgehend, nach und nach die Betrachtung aller Länder anreiht und mit dem Ganzen schließt. Da sich jedoch nur der Heimath, nicht aber den übrigen Ländern ein entschiedener Vorzug rücksichtlich der Anschaulichkeit zusprechen läßt, so bietet die Synthese nur in dem Anfange eine natürliche Stufenfolge, in der Mitte dagegen verläßt uns ihr Prinzip als Wegweiser. Ganz unpädagogisch erscheint die konstruktive Methode, eine Art Synthese, welche das Karten-Zeichnen zum hauptsächlichsten Mittheilungsmittel in dem geographischen Unterrichte erhebt. Das bildende Element geht dabei äußerst leicht verloren.

Wir wählen nachfolgend einen der Hauptsache nach synthetischen Stufengang, welcher jedoch nach pädagogischen Bedürfnissen auch analytisch wird und bei welchem die Voraussetzung besteht, daß auch in den höheren Schulen dieser Unterricht zeitig beendigt sein, und nur noch etwa ein vervollständigender Kursus der mathematischen Geographie und der Statistik darauf gesetzt werden soll.

I. Die erste Stufe bildet die anschauliche Heimathkunde, d. h. eine etwas gedrängtere und schärfere Darstellung Dessen, was in dem Anschauungs-Unterricht unter den Rubriken: Umgebung des Hauses, Umgebung des Wohnortes u. s. w. vorgekommen ist [1]). Die Heimath wird angeschaut und besprochen, aber nicht als Gegensatz gegen die Fremde, sondern als an sich betrachtungswerth. Bilder und Zeichen für diese Anschauungen gibt es noch nicht, Alles ist Wirklichkeit. Eine schlimme Verirrung, wie überall im Unterricht, ist die Weitschweifigkeit, welche jeder Mißstätte und Pferdeschwemme ihren Namen geben und ihren Platz anweisen will. Scharfe Orientirung nach den Himmelsgegenden und den hervortretendsten Punkten der Gegend ist die Basis, worauf die kleineren Bestimmungen ruhen. Kann man den Kindern eine Aussicht von einem hohen Punkte verschaffen, von wo aus die Gegend landkartenartig überschaut wird, so darf auch wohl ein roher Karten-

Entwurf diese Anschauung befestigen, sonst ist Dies zu frühe. Zur Heimath sind übrigens nicht blos die Orte und Gegenden zu rechnen, welche die Kinder augenblicklich und ohne Mühe überblicken, sondern alle, wohin sie oft und leicht kommen, welche sie also aus hinreichender Anschauung kennen. Diese können nach Umständen schon ziemlich entlegen sein. Auch benutze man die Fremde als Gegensatz der Heimath. Nicht durch Karten soll die Fremde zuerst kennen gelernt werden, sondern auch durch Bilder und Beschreibung. Jede heimathliche Erscheinung werde mit einer auswärts befindlichen verglichen und gebe dafür den Maaßstab; aber in der Regel auch nur mit einer, damit der Blick nicht verwirrt werde. Die Topographie ist vorerst Nebensache, doch vergleiche man größere Entfernungen mit kleineren, lerne die Meile als Längenmaaß kennen, den Fuß als Höhenmaaß u. s. w. Der Bach führe auf den Fluß, der Teich auf den See, der Hügel auf den Berg, nöthigen Falls aber auch umgekehrt. Man erzähle von dem Meere, von dem Montblanc, von der Wüste Sahara, von den Schneefeldern Grönlands, von den Wallfischen, den Elephanten u. s. w., immer als Gegensatz gegen das Einheimische, Alltägliche. Nicht minder gehe man in das Physische und Physikalische: die Hitze unter dem Aequator, die Kälte unter dem Polarkreise, die Stürme auf der See, die Ueberschwemmungen des Nils, — Alles erscheine in kräftigen Bildern. Auch die Menschen: Neger, kupferfarbige, die Riesen in Patagonien, wie die Zwerge an dem Eismeere, Fisch-Esser und Rennthier-Melker müssen die Phantasie des Kindes bevölkern, jedoch immer so, daß die Heimath der Ausgangspunkt bleibt, die Fremde nur erläuternde Kontraste schafft.

II. Zweite Stufe. Landkarten-Kenntniß [2]). Jetzt ist das Interesse gespannt, das Kind weiß, Was es von dem Auslande zu erwarten hat, es kann den Regionen Bewohner geben. Man zeige ihm nun ein Bild von der Heimath und vergleichend auch von der Fremde; allein man erkläre es ihm auch. Der gröbste Fehler des früher üblichen Unterrichtes war, daß man die Karten als sich von selbst erklärende Abbildungen nahm, während doch Viel dazu gehört, sie zu verstehen. Wir wollen nicht von der Projektion sprechen, welche unter Tausenden kaum Einer, selbst

mancher geographische Schriftsteller nicht, begreift, und die meisten Lehrbücher der Geographie gar nicht erklären, sondern nur von den Zeichen, welche auf der Ebene so gut gelten, als auf der projicirten Halbkugel. Die Karte setzt einen Strich für einen Fluß, ein spinnwebartiges Gebilde für einen Berg, einen kleinen Kreis oder ein kleines Vieleck für einen Ort, eine weiße, von zunehmenden Schatten umgebene Fläche für Wasser, eine Reihe von Punkten für eine Landesgränze u. s. w., und Niemand nimmt sich die Mühe, Dies eher zu erklären, bis es etwa nachgezeichnet werden soll. Aber die Fertigkeit im Zeichnen kommt ja in der Regel erst später, warum soll der Schüler darauf warten, oder im Dienste der Geographie seine Zeichenkunst verfrühen? Zum Verstehen der Karten bedarf es keines Zeichnens, so wenig wie zum Lesen eines Buches des Bücher-Schreibens. Das Zeichnen vieler Karten ist in manchen Schulen eine der tadelnswerthesten Ueberbürdungen der Jugend. Man lege zuerst eine Karte der Heimath vor. Ist sie nicht gedruckt, so zeichne man eine, so gut es geht. Daran lerne der Schüler die Bedeutung der Zeichen. Und weil eine solche Spezialkarte den Maaßstab nicht zu klein nimmt, so versteht sie sich leichter. Mit ihr aber vergleiche man eine Generalkarte, damit der Schüler merkt, daß die Abbildung eine relative sei, lasse die größeren Orte der Spezialkarte darauf in kleinerem Raum wiederfinden, setze sie aber sofort mit der Fremde in Verbindung. Richtungen werden verfolgt, so weit die Karte reicht, Entfernungen werden gemessen, bis das Augenmaaß sie taxirt, und dabei die früheren Beschreibungen als Anhalt-Punkte benutzt. Endlich gehe man an den Globus, wobei man als Thatsache annimmt, daß die Erde rund ist, und die ohnehin wenig verständlichen und verstandenen Beweise wegläßt. Dagegen sucht man anschaulich zu machen, daß die Erde wirklich eine Kugel sein **kann**. Dies ist viel wichtiger. Das Haupt-Hülfsmittel wird ein anziehender Körper, z. B. ein Magnet, eine elektrisch gemachte Harzkugel oder dergleichen sein, woran sich kleine Körperchen unten wie oben und von allen Seiten hängen. Das belehrt mehr, als die aus der zehnten Hand empfangene Nachricht von dem Schatten in dem Monde. Neben der Rundung der Erde muß hier auch ihr Maaß

anschaulich gemacht werden. Die Meile war bekannt, jetzt muß es auch die Quadratmeile werden, die Höhe der Berge, die Breite der Flüsse, die Bevölkerung der Städte und Was sich sonst aus einer Landkarte entnehmen läßt, muß in Beispielen vor Augen treten. Hat die Karte Randzeichnungen von Produkten u. s. w., so gebe man diesen einstweilen auch Erklärung, und weise ihnen ihren Platz an. Kann man Reliefkarten neben den ebenen vorzeigen, desto besser. Nur glaube man nicht, daß jene die anderen ersetzen könnten. Abgesehen von dem hohen Preise, so haben alle Reliefkarten ein mehr oder weniger falsches Verhältniß der vertikalen Ausdehnung zu der horizontalen. Sie verzerren also die Anschauung. Das läßt sich durch Erklärung nicht ganz wegschaffen.

III. Dritte Stufe. Das Vaterland, nach allen Seiten hin beschrieben, nicht erst physisch und dann statistisch, sondern Beides in dem Verhältnisse, wie das Interesse am meisten geweckt und die Anschauung am deutlichsten wird. Ueberhaupt ist die Spaltung des geographischen Stoffs in mathematischen, physischen und politischen ganz unpädagogisch. Wie unfruchtbar würde ein geographischer Kursus für Kinder sein, wenn man nur eine einzige dieser Richtungen, gleichviel welche, verfolgen wollte! Selbst für Erwachsene gleicht die sogenannte reine Geographie oft einer Berg- und Wasserwüste, wieviel mehr für Kinder. Die gränzenlose Zerstücklung Deutschlands vor der Gründung des Rheinbundes und der grelle Herrschafts-Wechsel bis 1816 hat eine Ansicht über Behandlung der Geographie hervorgerufen, welche bei anderen Nationen als überflüssig abgewiesen worden wäre, bei uns aber als Opposition gegen die frühere statistische Behandlung der Erdkunde willkommen geheißen wurde: die Eintheilung der Länder nach natürlichen Gränzen. Was sind aber natürliche Gränzen? Berge? Unsere Kunststraßen übersteigen sie. Flüsse? Unsere Kähne überfahren, unsere Brücken verbinden sie. Nur die höchsten Gebirge und die breitesten Ströme setzen dem Verkehr der Menschen eine solche Scheidewand entgegen, daß sich die Nationalität darnach gesondert hat; die Wasserscheiden sind keine Menschen-Scheiden. Und doch ist es nicht der todte Erd- und Steinklumpen, Was

uns auf unserem Planeten interessirt, sondern seine vernünftigen Bewohner. Es ist für die sämmtlichen Lebens-Erscheinungen unendlich wichtiger, ob eine Gegend zur östreichischen oder preußischen Monarchie gehört, als ob zum Oder- oder Elbe-Gebiet. Um einem Kinde einen anschaulichen Begriff von einem Stück der Erdoberfläche zu geben, müssen alle Merkmale zugleich berücksichtigt werden, und zwar die hervorragendsten zuerst, mögen sie nun dieser oder jener logischen Rubrik angehören. Wir nehmen also Deutschland nach seinen Staaten, gruppiren dieselben aber nach der Lage und Aehnlichkeit der Verhältnisse, schieben auch wohl die Beschreibung eines abgelegenen Landtheiles auf, bis man in seine Nachbarschaft gelangt, wie man Dies ja auch von jeher mit den außereuropäschen Kolonien zu machen pflegte. Man geht von dem engeren Vaterlande aus, knüpft also an die erste Stufe an, geht dann zu den angränzenden Ländern über, und fügt die übrigen gruppenweise hinzu. Ein Durchwandern der Staaten nach ihrem Range bei der Bundesversammlung, eine Zusammenstellung der freien Städte, der Fürstenthümer, der Herzogthümer ist so ungeographisch als unpädagogisch. Bedeutende Verwicklungen des Länder-Besitzes kommen jetzt nur noch in Mitteldeutschland vor, z. B. in Thüringen. Allein man kann ja füglich die kurhessische Parzelle Schmalkalden und die preußische Parzelle Erfurt von den Hauptländern abgesondert behandeln, und unter den historischen Namen Thüringen alle Theile zusammengruppiren. Kommt man an Oestreich, welches trotz seiner Kaiserwürde von Nicht-Oestreichern am besten zuletzt betrachtet wird, so kann man, ohne den Patriotismus zu verletzen, recht wohl sogleich zu seinen außerdeutschen Provinzen übergehen. Doch Dies gilt nur für das Einzele; es gibt aber auch Allgemeines, was theils vorausgeschickt wird, um auf der Karte zu orientiren, z. B. der Lauf der Flüsse, der Zug der Hauptgebirge u. s. w., theils nachfolgt, z. B. die Bundesverfassung, theils eingeschoben wird, wie etwa die in ganz Deutschland vorkommenden Produkte, welche bei dem ersten Staate besprochen werden können, und dann stillschweigend bei allen andereu vorausgesetzt werden, wo man nicht das Gegentheil bemerkt. Wer möchte wohl in Deutschland 35 mal anmerken, daß das

Land Kartoffeln erzeuge! Nichts wäre thörichter, als die Staaten in der Weise von einander abgesondert zu behandeln, daß man jedem seine besondere Rubrik für Berge, Flüsse, Produkte geben wollte, den Bodensee etwa bei fünf Ländern beschreiben. So wie die Karte immer das Einzele in dem Ganzen und das Ganze im Einzelen zeigt, so muß es auch mit der mündlichen Belehrung sein. Denn diese soll ja überhaupt nichts Anderes sein, als ein Kommentar zu der Karte. Es ist wunderlich, daß man, Was auf der Karte vor Augen zu sehen ist, nochmals in einem Buche sagt, z. B. daß der Rhein nach Norden fließe, daß Köln neun Meilen von Koblenz liege u. s. w. Das Kind soll betrachten und messen. Selbst die den Lehrbüchern als wahrer Ballast aufgebürdeten Einwohner-Zahlen der Städte können den Schulkarten zugewiesen werden, wenn sie, wie schon öfter und mit vollem Rechte geschehen, nur die Hauptziffern enthalten. Wenn Dies eine richtige Forderung ist, so ergibt sich aber auch, wie unnöthig ein Lehrbuch der Erdkunde in den Händen der Elementarschüler, wie viel wichtiger wenigstens der Besitz eines kleinen Atlas ist. Selbst in Volksschulen sollte man lieber dafür sorgen, daß jedes Kind ein Kärtchen seines engeren und weiteren Vaterlandes, eins von Europa und ein Planiglob besäße, als daß ihm gedruckte Bevölkerungs- und Höhen-Verzeichnisse in die Hände gegeben werden, wie man jetzt allzu oft sieht. Die großen Wandkarten sind nur Surrogate. Als Vereinigungs-Punkt der Anschauungen beim Unterrichte mögen sie dienen, zur tieferen Einprägung der Formen und Lagen sind sie zu arm und nicht in dem rechten Gesichtspunkte. Was man nun aber den Schülern mittheilt, das sei eine bescheidene Auswahl sowohl von Natur-Merkwürdigkeiten als von Menschenwerken. Besser wenig und genau und charakteristisch beschrieben, als die gewöhnliche ungezieferartige Masse von Notizen [3]). Man rechne auch auf Zusätze bei Wiederholungen, denn es ist durchaus nicht verwerflich, vielmehr nothwendig, den nämlichen Weg zweimal zu durchwandern, indem man das erste Mal die Hauptpunkte merkt, das zweite Mal die zweiten Ranges. Allein wie oft man auch die Wanderung wiederholen wollte, so muß doch Das als Grundsatz gelten: keinen Ort sich

blos um des Namens willen zu merken. Weiß man nichts Merkwürdiges von ihm anzuführen, weiß man ihn in keine Beziehung zu anderen Orten zu setzen (wäre es auch nur, daß er in der Mitte zwischen zwei bekannten liege, ein gleichseitiges Dreieck mit ihnen bilde), so lasse man ihn weg. Für alles Bedeutende suche man sich übrigens Repräsentanten, diese illustrire man mit allen zu Gebote stehenden Mitteln, Bildern, Reisebeschreibungen, und dann beziehe man das Aehnliche darauf. Von größeren Städten suche man jeder einen solchen geographischen Repräsentanten gewissermaaßen als Wahrzeichen beizugeben, wie z. B. wenn man Köln zur Stadt mit dem Dome, Dresden mit den Kunstsammlungen, Leipzig mit den Messen, Berlin mit der Universität, München mit der Glyptothek, Wien mit dem Stephansthurme machte. Aehnlich auch mit Bergen und Flüssen. Dagegen aufzuzählen, wieviel Kirchen eine Stadt habe, wieviel Fuß lang und breit jede sei, oder gar die öffentlichen Gebäude in eine Zahl zusammenzufassen, und Was des statistischen Wustes mehr ist, schadet mehr, als es nützt. So verhält es sich auch mit den unsicheren und undeutlichen Angaben. Da soll nach Versicherung der Geographen bald ein Schloß an einem Orte sein, wo die Eingebornen gar Nichts davon wissen, bald Fabriken, wo ein Handwerker einige Gesellen mehr hält u. s. w. Der Lehrer halte fest daran: Was er nicht als bedeutsam und wahr kennt, das eignet sich nicht zur Mittheilung an die Schüler. Ein geographisches Nachschlagebuch mag alle diese Notizen aufzählen, ein methodischer Leitfaden hat die sorgfältigste Auswahl zu treffen. Dies gilt auch von anderen Zahl-Angaben, welche ein Geograph dem anderen nachzuschreiben pflegt, ohne die nothwendig erfolgenden Aenderungen, oder die augenscheinliche Unwahrscheinlichkeit, oder den Mangel an Bestimmtheit zu berücksichtigen. Wie oft lies't man die Einwohner eines Landes bis auf die Einer aufgezeichnet, die Quadratmeilen von Ländern angegeben, welche niemals Jemand gemessen hat, endlich die Höhen der Berge in Fußen, deren Art nicht näher bestimmt ist, während die in Deutschland üblichen doch bis auf ein Drittheil von einander abweichen. Manche Lehrer lassen es aber nicht bei dieser Unsicherheit der Bücher, sie

erklären gar nicht, Was unter Höhe der Berge gemeint ist, und wissen keine Maaßstäbe aus der Nähe beizubringen, weil sie vielleicht gar nicht nachgefragt haben, wie hoch der Thurm des Wohnortes oder die benachbarten Berge sind. Ohne Anwendung von anschaulichen Maaßstäben ist aber alle Zahl=Bestimmung eitel. Selbst die Gelegenheit, auf der Karte zu messen, wird oft durch voreilige Mittheilung abgeschnitten. Lasse man den Schüler auf der Karte messen, wie breit die Elbe bei Hamburg ist, wie lang von ihrer Quelle bis zu ihrer Mündung. So unvollkommen vielleicht das Ergebniß der Messung sein wird, es nützt mehr als alles Vorsagen. Daß fingirte Reisen mit der Karte in der Hand ein sehr gutes Uebungsmittel sind, bedarf kaum der Erwähnung, aber der Hauptzweck darf über den Nebenübungen nicht aus dem Auge verloren werden. So auch die vielen, oft recht sinnreichen geographischen Spiele, welche in Familien und Privatschulen erfreuliche Verbindungen zwischen Unterricht und Spiel werden können. Aehnlich verhält es sich mit der Lektüre von Reisebeschreibungen, sie unterstützt den geographischen Unterricht, aber sie ersetzt denselben nicht, und es ist gerade bei Kindern, welche viel lesen, zu wachen, daß sie nicht das Wichtige über dem Unwichtigen vergessen. Deßhalb dürfen Uebersichten, Repetitionen in der Schule um so weniger fehlen. Geschichtliche Notizen gehören nur insoweit in die Geographie, als in der Gegenwart die Spuren der Vergangenheit noch wahrnehmbar sind, oder lebhaft in der Erinnerung leben. So die Schlachtfelder, die alten Burgen, die Denksäulen. Nicht lernen soll man Geschichte dabei, sondern nur das bekannte Geschichtliche an seinen Ort heften. Die Geographie soll Alles berühren, aber nicht in sich aufnehmen. Diese Grundsätze gelten eigentlich von allen Stufen, allein sie sind an diese angeschlossen worden, weil ihre Anwendung darin am stärksten hervortritt. Es ist nicht übel gethan, wenn man diese 3. Stufe in 2 Unterstufen zerlegt, der Art, daß man zuerst die Hauptpunkte als Fundamente einprägt, dann aber gleich dem Mahler in diese Conturen Schattirung und Illumination trägt.

IV. Die vierte Stufe behandelt das Ausland als Gegensatz gegen das Vaterland; zuerst Europa, dann auch die übrigen Welttheile. Man hat hier die doppelte Aufgabe, zu zeigen, daß überall in der Welt Menschen wohnen wie wir, daß Gott allenthalben für seine Geschöpfe gesorgt hat, daß es aber auch in jedem Lande anders als bei uns ist, daß die größte Mannigfaltigkeit in der Schöpfung herrscht. Deßhalb wende man gerade auf die Länder-Vergleichung den meisten Fleiß. Diese Vergleichung schafft die beste Gelegenheit zu Rückblicken auf das Vaterland, so daß man sich dadurch eine ausdrückliche Repetition ersparen kann. Man hüte sich vor allgemein gehaltenen Behauptungen, zumal wenn darin ein Vorwurf für ein anderes Volk liegt, wie etwa, daß die Italiener feige seien u. dergl.; Was sich aber mit Thatsachen belegen läßt, das versäume man nicht mitzutheilen. Besonders interessant und zugleich sicherer als Anderes ist die Vergleichung der Natur des fremden Landes mit der des unsrigen. Nichts spricht die Phantasie des Kindes mehr an, zumal wenn die Abweichungen so bedeutend werden, daß sie seine Fassungskraft fast übersteigen. Da man aber schwerlich alle fremden Länder mit gleicher Ausführlichkeit beschreiben kann, so wähle man sich wieder Repräsentanten, an welchen man die Unterschiede recht sichtbar hervorhebt. Das Klima von Italien findet sich in Griechenland und Spanien wieder, es kann bei einem der drei Länder ausführlich davon gehandelt werden, bei den anderen kurz. Für die heißen Länder außer den Wendekreisen gibt uns Palästina einen wegen seiner historischen Wichtigkeit höchst geeigneten Repräsentanten; für die Gebirgsländer die Schweiz, für den Handelsstaat Holland u. s. w. Je ähnlicher sich die Gegenden und Orte sind, desto mehr fasse man sie unter eine Rubrik zusammen, und beschreibe gattungsweise. England besitzt z. B. eine Menge Fabrikstädte; alle ins Einzele zu beschreiben, würde für die Deutschen langweilig sein. Man schildere lieber eine mit lebendigen Farben, und lasse von den übrigen nur die Lage auf der Karte suchen. In Zahlen-Angaben sei man noch vorsichtiger, als bei dem Inlande; sie sind oft lächerlich unsicher. Was die Aussprache fremder Namen betrifft, so suche man sich darüber zu be-

lehren; doch sei man nicht ängstlich. Wir sind doch nicht im Stande, genau nachzuahmen, Was wir nur aus unsichern Zeichen und wenigen Beispielen kennen; auch hat die Muttersprache in vielen Fällen ihr Recht, sich fremde Namen anzueignen, geltend gemacht, z. B. Paris, Mailand, Rom u. s. w. Ist der Kursus wegen Mangels an Zeit sehr verkürzt, und etwa mit Naturgeschichte vereinigt, so werden aus der Fremde vorzüglich diejenigen Länder und Orte berücksichtigt werden müssen, aus denen wir allgemein bekannte Produkte beziehen, z. B. Kaffee, Indigo, Pelz, Seide u. s. w. Diese Vergesellschaftung der Naturgeschichte mit der Geographie kann sogar wesentlich zur Festigkeit der Vorstellungen beitragen. Es versteht sich, daß den fern liegenden, unkultivirten, für den Verkehr unbedeutenden Ländern immer weniger Ausführlichkeit zu Theil wird. Ja es ist zuletzt kein großer Verlust, wenn ganze Länder in der Schule übergangen werden, weil sich nicht Zeit findet, ihre Beschreibung anschaulich durchzuführen. Die Vollständigkeit ist gerade in der Geographie eine untergeordnete Tugend [4]).

V. Die fünfte Stufe lehrt die mathematische Geographie. Nicht als wenn nicht schon Manches aus diesem Gebiet gelegenheitlich vorgekommen wäre, allein für die ausführliche Belehrung mußte größere Reife abgewartet werden. Ja in höheren Schulen kann man diesen Gegenstand um der gründlicheren Behandlung willen der Naturlehre zuweisen, wo mit mehr Sicherheit auf vorausgegangene geometrische Grundlage gerechnet werden kann. Sie ist in der That ein schwerer Lehrgegenstand, dessen Mittheilung den meisten Lehrern mißlingt, theils weil sie seiner selbst nicht ganz mächtig sind, theils weil sie nicht die nöthigen Versinnlichungsapparate besitzen, theils weil sie ihn nicht pädagogisch zu behandeln wissen [5]). Mit manchen Lehren, wie z. B. mit den Beweisen für die Kugelgestalt der Erde, wird hier und da ein wahrer Unfug getrieben. Kindern, welche die Thatsache der Rundung nicht begreifen können, will man sechs bis sieben Beweise aufdringen, wovon jeder nur für den tiefer Denkenden Etwas beweis't, und doch auch Zweifel zuläßt, so daß nur erst die Gesammtheit der Beweise Ueberzeugung gewährt. Nicht blos solchen Kindern, sondern

auch der Mehrzahl der Erwachsenen könnte man ebenso leicht beweisen, daß die Erde nicht rund sei. Der Lehrer sollte in der ganzen mathematischen Geographie vorerst mehr darauf hinarbeiten, daß die Schüler einsehen, wie es ist, als warum es so ist. Das Letztere ist Sache der Astronomen. Zuerst also immer das Scheinbare, hernach das Wirkliche, erst geht die Sonne um die Erde, dann die letztere um die erstere. Ohne Globus läßt sich nur schwer Etwas ausrichten, er muß beständig den Schülern vor Augen sein. Noch besser ist ein Tellurium und Lunarium, nur leider für die meisten Schulen zu theuer. In der neueren Zeit werden auch wohl von wandernden Geographen für Geld Tellurien und andere Apparate gezeigt, doch trifft Dies wieder nur die Städte, die Dörfer bleiben unberührt. Wo aber auch kein Apparat vorhanden ist, kann der Lehrer doch Manches versinnlichen. Eine Kugel kann man sich immer verschaffen und durch Herumtragen um ein Licht die wechselnde Beleuchtung des Mondes und der Erde zur Anschauung bringen. Eine Kugel um einen Faden geschwungen, veranschaulicht den Lauf der Planeten um den Zentralkörper u. s. w. Daran halte man vor Allem, daß nicht über der Menge der geographischen Begriffe die einzelen an Undeutlichkeit leiden. Das Wichtige hervorzuheben und unverwüstlich einprägen, gilt hier mehr als anderswo. Was hilft es, wenn die Schüler etwas von der Abplattung der Erde gehört haben, die doch auf dem Globus nicht einmal sichtbar ist, während sie nicht zu erklären wissen, warum im Sommer die Tage lang, die Nächte kurz sind? Zur Vervollständigung der früher nicht in allen Theilen gelernten physischen Geographie bietet sich hier die beste Gelegenheit, zumal da dieselbe oft kaum von der mathematischen zu trennen ist. Die Lehre vom Aequator wird nicht vorgebracht werden, ohne zugleich von der größeren Dichtigkeit der Sonnenstrahlen unter demselben, mithin von der Hitze unter demselben, aber auch von den Mitteln, welche die göttliche Weisheit wählte, diese Hitze zu mäßigen, der Gleichheit von Tag und Nacht, der Schiefe der Ekliptik, der großen Wassermasse in der heißen Zone zu reden Alles Dies greift trefflich in einander, und ist, richtig behandelt, eines der vorzüglichsten Mittel, den Geist aus der Gemeinheit der

Sinnenwelt hinaus und zu dem Herrn der Schöpfung hinaufzuführen. Auch dünkt mir eine gewisse Kenntniß des Sternenhimmels eine weit wichtigere Aufgabe für alle jungen Leute ohne Ausnahme zu sein, als die Aufzählung so gar vieler irdischer Pünktchen. Freilich immer wieder anschaulich, von allem gelehrten Flitter befreit, und nicht mit Notizen (Namen von Sternbildern) überladen. Die große Anschauung des Himmels ist auch dem gemeinen Manne, welcher nicht Geld und Zeit zu Reisen hat, zugänglich, und sie enthält den sinnlichen Anhalt seiner Hoffnungen in Trübsal und Tod. Die Alten waren durch den Mangel an Uhren und Kalendern mehr auf die Beobachtung des Himmels angewiesen, und nicht zu ihrem Schaden. Unsere Jugend sollte wieder ernstlicher zum Selbstbeobachten angehalten werden. Sie mögen selbst nachsehen, um wieviel Uhr die Sonne am längsten Tage aufgeht, wie lang dann der Mittagsschatten ist. Sie mögen sich eine Mittagslinie zeichnen, wenn auch noch so grob, mögen die Sonne durch ein geschwärztes Glas und den Mond durch eine Röhre betrachten, und die Mondphasen nicht aus Büchern, sondern aus eigner Beobachtung kennen lernen. Auch Vorurtheilen und Aberglauben hat die mathematische Geographie noch entgegenzuarbeiten, nicht blos etwa der Furcht vor Sonnenfinsternissen, sondern mehr noch z. B. der falschen Meinung, die Uhren müßten ohne Korrektur nach der Sonne gerichtet werden.

Die Kenntniß der alten Geographie darf auf den Gymnasien nicht fehlen, wird aber besser in den Geschichtsunterricht eingeschaltet, weil sie dann ihrer Anwendung näher gerückt ist. Die Lehrer derselben sind nur zu warnen, daß sie nicht diese historische Kenntniß als einen Lehrgegenstand für sich ansehen, statt für eine besondere Stufe der allgemeinen Geographie oder für eine Hülfslehre der Geschichte und nicht, wie manche Philologen in der That gethan haben, ohne das Fundament der neuern Geographie lehren wollen. Die Bodenlosigkeit eines solchen Verfahrens springt in die Augen; es ist, als wollte man eher griechisch lesen lehren als deutsch. Qual der Schüler, Verwirrung in ihren Köpfen, baldige Vergessenheit und einseitiges Mißkennen der wahren Lebens-Verhältnisse kann die einzige Frucht einer solchen Umkehrung aller

psychologischen Gesetze sein. Einen anderen Anhang zur allgemeinen Geographie bildet die biblische. Wir verweisen sie aber aus ähnlichen Gründen in den Religions-Unterricht, und haben zu der Methode derselben nichts Neues zu sagen. Es muß angeknüpft, verglichen und die Karte fleißig benutzt werden. Isolirter Vortrag hilft durchaus Nichts, das Bibellesen mit der Karte in der Hand ist die Anwendung.

[1] Für diese Stufe kann es nicht leicht ein Lehrbuch geben, denn jeder Ort fordert eine andere Auswahl und Anordnung des Stoffs; es kann blos an Mustern gezeigt werden, wie es der Lehrer anzufangen hat. Dazu dient z. B. Schach, Anleitung zum Unterricht in der Erdbeschreibung, Naturgeschichte und Naturlehre. 1. Abth. Heimathkunde, mit Holzschnitten und Lithographien. Karlsruhe, 1843 (45 kr.). Finger, Heimathkunde (Bergstraße). Leipzig, 1844 (1 fl. 21 kr.). Rittershausen, Heimathkunde (Berlin). Berlin, 1844 (18 kr.).

[2] Von Schulkarten verdienen folgende vorzugsweise Erwähnung: a) Wandkarten in großem Format: Weimar, Industrie-Comptoir: Planiglobe 8 Blätter (3 fl. 48 kr.). Deutschland, Preußen und die Schweiz, 4 Blätter mit blasser Schrift (2 fl. 42 kr.). Krümmer, Die Erdtheile (à 1 fl. 30 kr.); Deutschland (3 fl. 30 kr.), Preußen (1 fl. 30 kr.). Berlin, 1842. Zu jeder dieser Karten gehört eine Handkarte zu dem Preise von 18 kr. Hälsig, Wandkarte der östlichen und westlichen Halbkugel, jede 12 Blatt à 3 fl. 30 kr.; von Deutschland, durchgesehen von Scholz. Breslau, 1832. 12 Blatt (3 fl. 30 kr.). Hoffmann, Wandkarte von Europa. 4 Blatt mit Erläuterungen. Stuttgart, 1835 (3 fl. 30 kr.). Schmidt, Wandkarte von Europa, 4 Blatt. Berlin (3 fl. 30 kr.). Ernst, die östliche und westliche Halbkugel, 8 Blatt. Landsberg (7 fl.). Handtke, Wandkarten zum Schul- und Privatunterricht: Palästina (45 kr.). Deutschland, Europa, Asien, jedes 9 Blatt (1 fl. 21 kr.); Halbkugeln jede 12 Bl. (1 fl. 30 kr.), Preußen, 8 Bl. (1 fl. 12 kr.). Glogau, 1851. Sydow, v. Wandatlas: Erdkarte, Europa (jedes 2 fl. 42 kr.). Asia (2 fl. 24 kr.), Afrika, (1 fl. 48 kr.). Amerika (2 fl. 20 kr.) sehr empfehlenswerth. Sydow, Wandatlas, 4 Karten auf 1 Blatt (5 fl. 24 kr.). Hamburg, Perthes 1851. — b) Handkarten, gewöhnlich in Atlassen: Platt, Schulatlas 26 Karten, 4. Aufl. Magdeburg, 1851 (2 fl.). Kiepert, Schulatlas 25 Bl. 3. Aufl. Weimar, 1850 (1 fl. 48 kr.) — Kiepert, Physikal.-geogr. Atlas. Supplementheft von 5 Karten (36 kr.). Stieler, Schulatlas über alle Theile der Erde, in mehr als 20

Auflagen. Gotha. 27 Karten (2 fl. 42 kr.), an Sauberkeit und in Rücksicht auf die Augen-Schonung von keinem anderen übertroffen. Es gibt nicht nur einen Auszug aus demselben in 9 Karten (54 kr.), sondern die einzelen Karten werden verkauft zu 7 bis 9 kr. Auch ein kleiner Atlas der deutschen Bundesstaaten, 29 Karten (2 fl. 24 kr.), von demselben Verfasser. Weimar, Industrie-Comptoir, Atlas ganzen Erde und des Himmel, 34 Karten, 8 Aufl. 1846 (2 fl. 42 kr.). Auszug in 23 Karten (1 fl. 48 kr.). Der entsprechende Handatlas existirt in 4 Ausgaben: 71 Karten (40 fl. 15 kr.), v. Weiland und Kiepert; 36 Blätter (21 fl.); kleines Format 61 Karten (18 fl.); Auszug 35 Karten (10 fl. 48 kr.). Holle, Schulatlas 27 Karten, (1 fl. 12 kr.). Wolfenbüttel, 1851, äußerst billig. Holle, Schulwandatlas. Planiglob 4 Bl. (1 fl. 12 kr.). Deutschland, Europa ebenso. Wolfenbüttel, 1851. Groß, geogr. Schulatlas, Farbendruck. 21 Karten. Stuttgart, 1848 (4 fl.). Daneben für den Lehrer: Stieler Handatlas vollständig 83 Bl. (23 fl. 24 kr.) ein Auszug in 63 Bl. (18 fl.), noch kleiner 31 Karten (8 fl. 6 kr.). Auch muß dabei erwähnt werden: Möller, geogr. statist. Handwörterbuch, 2 Bde. (7 fl. 12 kr.). Zu dem Schulatlas Supplemente von Berghaus, (36 kr.). Vogel, Schulatlas, mit Randzeichnungen der Produkte. 4. Aufl. Leipzig, 1843 (2 fl. 24 kr.). Dazu Vogel über die Idee, Ausführung und Benutzung des Atlas. 2 Aufl. Leipzig, 1843 (36 kr.). Handtke, Schulatlas, 25 Blatt. Glogau (54 kr.); einzele Karten 4 kr. Glaser, Schul-Atlas in 32 Karten, Querfolio, Stuttgart, 1851 (1 fl. 48 kr.) berücksichtigt alle neueren Fortschritte. — Reliefkarten. Die besten von Ravenstein in Frankfurt, Obermüller in Mannheim (etwas klein), am zweckmäßigsten wohl von Bauerkeller in Darmstadt z. B. Deutschland 8 fl., Europa 7 fl., auch kleiner.

[3] Deßhalb taugen für die Hand des Lehrers auch ausführliche Lehrbücher, worin zureichender Stoff für die Ausfüllung der Lücken in den früheren Kursen enthalten ist. Darum verweisen wir auf folgende Schriften: Witt, Lehrbuch der Geographie für obere Klassen. 1 Abth. Allgem. Geogr. 1849. Königsberg (1 fl. 12 kr.). Daniel, Lehrb. d. Geogr. 3. Aufl. Halle, 1850 (54 kr.). Grube, Geographische Charakterbilder 2 Thle. 2. Aufl. Leipzig, 1851 (4 fl. 3 kr.). Kützing, Die Elemente der Geographie als Lesebuch. Nordhausen, 1849 (42 kr.). Cannabich, Hülfsbuch beim Unterrichte in der Geographie 3 Bde. Eisleben, 2. Aufl. 1843 (10 fl. 30 kr.). Es bedarf jedoch eines Leitfadens daneben, da es nur Einzelheiten ausführlich beschreibt, das Uebrige meistens gar nicht erwähnt. Desselben Verfassers Lehrbuch und die Kleine Schulgeographie sind zwar genau, aber unmethodisch gearbeitet. Volger, Anleitung zur Länder- und

Völkerkunde. 2 Thle. 3. Aufl. Hannover, 1834 (2 fl. 24 kr.). Desselben, Handbuch der Geographie. 2 Thle. 8. Aufl. 1849 (5 fl. 42 kr.). Blanc, Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner. 6. Aufl. 3 Thle. Halle, 1852 (7 fl. 54 kr.). Dazu ein besonderer Atlas. Obgleich kürzer, doch durch schöne Darstellung ausgezeichnet: Schacht, Lehrbuch der Geographie. 5. Aufl. Mainz, 1851 (3 fl. 48 kr.). Raumer, v. K. Lehrb. der allgem. Geographie. 3. Aufl. Leipzig, 1851 (3 fl. 48 kr.). Berghaus, Erste Elemente der Erdbeschreibung. Berlin, 1830 (1 fl. 3 kr.). Desselben, Allgemeine Länder- und Völkerkunde. 6 Bde. Stuttgart, 1843 (20 fl.). Desselben, Grundriß der Geographie in 5 Büchern. Breslau, 1843 (5 fl. 15 kr.). Sehr reichhaltige Stoffsammlungen mit Abbildungen. Bormann, Grundzüge der Erdbeschreibung 2. Aufl. Berlin, 1842 (36 kr.). Auf Selbstbeschäftigung der Schüler berechnet. Roon, v., Anfangsgründe der Erd-, Völker- und Staatenkunde. 6. Aufl. Berlin, 1844 (54 kr.) für höhere Schulen vortrefflich. Völker, D., Allgem. Erdbeschreibung. 2. Aufl. Eßlingen, 184 . (4 fl. 48 kr.). Neugebauer, Geogr. Vorschule. Mainz, 1847 (1 fl. 48 kr.) 33 erläuternde Blätter mit wenig Text, gut gedacht aber mit Raumverschwendung. Kärcher, Grundlage beim Unterricht in der Erdbeschreibung. Mannheim, 1847 (44 kr.). Kurz und vermittelnd. Gerstäcker, Reisen um die Welt. 2 Bde. mit Stahlstichen. Leipzig, 1847 (2 fl. 54 kr.). Harnisch, Weltkunde, bearbeitet v. Heinzelmann. 1—5. Bd. à 1 fl. 48 kr. Leipzig, 1850. Grube, Bilder und Szenen aus Natur und Menschenleben. Stuttgart, 1852 (3 fl. 36 kr.) 4 Bde. Berthelt, Die Geographie in Charakterbildern. Leipzig 1855.

[4] Ein Buch, worin die Naturgeschichte zweckmäßig an die Geographie angelehnt ist, ist Zachariä, Lehrbuch der Erdbeschreibung. 6. Aufl. Altona, 1851 (1 fl. 21 kr.). Doch ist es zuviel, daß auch noch die Weltgeschichte dazu gezogen ist. Diese steht überhaupt der Geographie viel ferner, welche eine Kenntniß der Gegenwart sein soll und nur von den Spuren der Vergangenheit Kenntniß nimmt. Vogel, Naturbilder, ein Handbuch zur Belebung des geographischen Unterrichtes. Leipzig, 1842 (3 fl. 30 kr.). Tetzner, Allg. Geschichte in Verbindung mit Geographie. Langensalza, 1846 (36 kr.). Ein Realbüchlein, worin sich Geographie mit den übrigen Realgegenständen findet, ist: Berthelt, Jäkel und Petermann, Handbuch für Schüler, das größere 3. Aufl. Leipzig, 1851 (28 kr.), das kleinere 2. Aufl. (21 kr.).

[5] Es ist sehr zu wünschen, daß sich die Lehrer ausführlich mit der mathematischen Geographie bekannt machen, dazu kann ihnen dienen außer den bereits angeführten allgemeinen Lehrbüchern: Raumer,

K. v., Lehrbuch der allgemeinen Geographie. Leipzig, (2 fl. 15 kr.). Studer, Mathematische Erdbeschreibung. Bern, 1836. Brewer, Anfangsgründe der mathematischen Geographie. Düsseldorf, 1827 (1 fl. 12 kr.). Diesterweg, Lehrbuch der mathemat. Geographie. 2. Aufl. Berlin, 1844 (2 fl. 6 kr.). Wiegand, Grundriß der math. Geogr. für höhere Lehranstalten. Halle, 1846 (36 kr.). In Verbindung mit desselben Verf. geometrischen Lehrbüchern gut zu brauchen. Schlimmbach, Anleitung zum ersten Unterricht in der Himmelskunde, mit Holzschnitten. Hamburg, 1843 (1 fl. 10 kr.) auch Uebungsfragen. Bartholomäi, astronomische Geographie in Fragen und Aufgaben. Jena, 1846 (27 kr.).

[6] Globen erhält man jetzt verhältnißmäßig schön und wohlfeil. Abgesehen von den sechstheiligen aus Papier, hat man pneumatische Globen zu mäßigen Preisen, welche den Vortheil haben, daß man sie aufhängen und dann von unten wie von oben ohne Hinderung des Gestells sehen kann. Allein auch die aus festen Massen sind billig, z. B. von Siedentopf in Alsfeld das Stück zu 3 fl. 30 kr. Bädeker in Essen bietet zu billigem Preise (jedoch nicht genau bestimmt) Globen von zwei Fuß Durchmesser an. Selß, Erd- und Himmelsgloben, Halle bei Riese: Erdglobus von 12 Zoll Durchm. 20 fl. 15 kr.; 4 Zoll Durchm. 3 fl. 6 kr.; Himmelsglobus 3 fl. 36 kr.; Schulglobus 3 Zoll Durchm. auf Gestell mit Horizont und Meridian. 2 fl. Erdglobus von 3 Zoll Durchm. 2 fl. 24 kr. Weimar Industrie-Comptoir. Zu gleichem Preise Himmelsglobus. Dergleichen von 4 Zoll (5 fl. 24 kr.); von 6 Zoll (10 fl. 48 kr.) von 8 Zoll (17 fl. 30 kr.). Von 12 Zoll gezeichnet von Weiland und Kiepert (35 fl.). Desgleichen physikalischer Erdglobus (35 fl.), Schulausgabe zum Aufhängen (14 fl.). Tellurium von Hipp in Reutlingen. 1. Ausg. ohne mechanische Axendrehung 10 fl. 2. Ausg. mit mech. Axendr. 15 fl. Caspari, Erdglobus. Durchm. $3\frac{3}{4}$ Z. mit Gestell (1 fl. 12 kr.). Ich muß aber bemerken, daß die Größe von einem Fuß mehr als hinreicht, weil es besser ist, den Globus in der Hand halten und herumreichen zu können, als ihn fest an einem Orte stehen zu lassen.

§. 72. Die Naturgeschichte.

Die Kenntniß der uns umgebenden Naturerzeugnisse muß von Interesse für jeden Menschen sein, sowohl weil sie der Stoff sind, an dem unser Nachdenken Veränderungen zu unserem Vortheil bewirken soll, als auch weil sie als Geschöpfe Gottes, gleich uns, den würdigsten Kommentar zu seiner Weisheit und die unerschöpf-

lichste Fundgrube zu neuen Beobachtungen sind. Viele dahin zielenden Erkenntnisse ergeben sich indessen von selbst, sie bringen sich unseren Sinnen auf ohne absichtliches Zuthun, und Was den materialen Nutzen des Unterrichtes in der Naturgeschichte betrifft, so mag er mit Ausnahme der Berufs-Schulen nicht besonders hoch anzuschlagen sein. Die Landwirthschaft wird durch die Pflanzen-Kunde der Kinder nicht sehr gefördert, die Chemie nicht durch die Experimente vor Knaben; selbst die Vergiftungen werden durch die in der Schule vorgezeigten Exemplare von Giftpflanzen nicht sonderlich vermindert werden, da die meisten bei kleinen Kindern vorkommen, welche Alles ohne Unterschied zu Munde führen, oder bei armen Leuten, welche die Noth zu zweideutigen Nahrungs-mitteln treibt. Weit wichtiger ist die Ausbildung des Beobach-tungs-Sinnes, die Freude an der Natur und die Achtung vor allem von Gott Geschaffenen, welche aus einem richtig ertheilten Unterricht in der Naturgeschichte entspringen. Allein es liegt auch auf flacher Hand, daß zur Erreichung dieses formalen Zweckes ein Unterricht durch Worte das Wenigste wirken kann; Selbst-Anschauung, Selbst-Beobachtung, Das ist es, worauf es ankommt, und dazu muß also die Schule anleiten. Es kommt dabei noch viel weniger auf Vollständigkeit des Stoffs an, als bei der Geographie. Zehn Pflanzen, genau betrachtet, wirken mehr zur Bildung, als die ganze Nomenklatur der Botanik. Die Anfänge des Unterrichtes in der Naturgeschichte liegen noch entschiedener in dem Anschauungs-Unterrichte, als die der übrigen Realien; ja man kann sagen: die Naturgeschichte wird in einem fortgesetzten Anschauungs-Unterrichte gelehrt. Vieles kann deßhalb auch nicht in der Schulstube erreicht werden, Exkursionen gehören zu den hauptsächlichsten Hülfsmitteln des naturgeschichtlichen Unterrichtes. Um sich die Anschauungen zu befestigen, zur Stelle zu schaffen und ihrer viele zu vergleichen, sind Sammlungen nöthig, theils solche, welche dem Lehrer fertig zu Gebote stehen, theils aber auch solche, welche unter seinen Augen durch die Bemühungen der Schüler entstehen. Die letzteren sind die wahren Exerzitien, woran erkannt wird, wieviel Interesse und Kenntniß der Gegenstände sie gewonnen haben. Uebrigens kann die Auffassung der Sammler und Liebhaber

eine höhere oder gemeinere sein; es gibt Leute, welche Pflanzen sammeln, wie die Kinder Bohnen. Es muß ein höherer Gesichtspunkt sein, unter welchem beobachtet und gesammelt wird, und diesen muß der Lehrer seinen Schülern feststellen.

Wieviel Zeit auf den naturgeschichtlichen Unterricht zu verwenden sei, hängt von der Beschaffenheit der Schule ab. Er kann weit eher, als irgend ein anderer, auf wenig reduzirt werden, weil sein Nutzen am wenigsten nach dem Wieviel, sondern nach dem Wie abgemessen werden muß. Doch wird natürlich nur da, wo eine reichlichere Stundenzahl darauf verwendet wird, etwas Erkleckliches geleistet. Viel hat die Einrichtung für sich, im Sommer mehr Stunden zu nehmen als im Winter, erstere zum Erwerben, letztere zum Erhalten und Ordnen. In irgend einem Schuljahre dehnt man dann den Unterricht aus, um das Material zu sichten und die Vergleichungen tiefer zu begründen, namentlich in der Realschule, welche die stärkste Verpflichtung für diesen Unterricht hat. Mit dem Herannahen der Lehrzeit für den speziellen Beruf muß der allgemeine Unterrricht in Naturgeschichte beendigt sein; die Anleitung ist dann gegeben, Wer sie nicht selbständig benutzt, wird schwerlich aus weiterem Unterrichte Nutzen schöpfen.

I. Die erste Stufe nach Beendigung des allgemeinen Anschauungs-Unterrichtes, also etwa nach dem achten Jahre, beschäftigt sich mit einer etwas sorgfältigeren Betrachtung von ausgewählten Individuen aus allen Naturreichen, welche sich entweder unmittelbar anschauen lassen, oder wenigstens oft zur Anschauung gekommen sind. Können die Schüler viele Exemplare zur Hand haben, desto besser; wo nicht, so muß der Lehrer für gute Ordnung bei dem Betrachten sorgen, damit jedes Kind in hinlänglicher Nähe und Zeit anschauen kann. Die Beobachtungen werden am besten nach einem festen Schema angestellt, oder wenigstens besprochen, z. B. Welchem anderen Gegenstande sieht der betrachtete ähnlich? wie verhält sich seine Größe dazu? seine Gestalt im Ganzen? seine Theile? seine Farbe? u. s. w. Eine solche Disposition schützt die Kinder vor Uebersehen eines Merkmales. Der Lehrer kann in geeigneten Fällen immer davon abweichen. Uebrigens darf diese Disposition sich keineswegs ausschließlich auf

das Sichtbare erstrecken. Gibt es hervortretende Merkmale anderer Art, so sind diese ebenso gut zu erwähnen, sie werden sich an den Haltpunkten des Gesehenen desto fester anklammern. Dagegen ist es fehlerhaft, minutiöse Merkmale aufzusuchen, für welche das Unterscheidungs-Vermögen des Kindes noch nicht reif ist, und welche gewöhnlich auch nur durch technische Benennungen dem Gedächtniß anvertraut und darum in frühen Jahren nicht behalten werden. Man halte an dem leicht Erkennbaren und an der Umgangssprache. Das Mikroskop ist kein Werkzeug für Anfänger. Aus diesen der Anschauung unterzogenen Individuen entstehen dann Normal-Vorstellungen, worauf alle künftigen bezogen werden. Zu viele dürfen es also nicht sein, aber doch auch nicht so wenige, daß nicht alles Wichtige repräsentirt wäre. Am besten wählt man gerade das Alltäglichste dazu aus, theils weil sich dann die Anschauung von selbst erneuert, theils weil namentlich bei Pflanzen jedes Kind ein Exemplar zur Hand haben kann. Im weiteren Fortschritt werden die Individuen zu Gattungen gruppirt, freilich nicht im wissenschaftlichen Sinne. Man stellt ohne Rücksicht auf System jedesmal eine Anzahl ähnlicher Gegenstände zusammen, und vergleicht ihre Eigenschaften. Da hierbei viele bereits dagewesene wieder erscheinen werden, so betrachtet man dieselben genauer, mehr in das Innere eindringend. Auch ist es erlaubt, Surrogate für die unmittelbare Anschauung einzuführen, getrocknete Pflanzen, ausgestopfte Thiere, gute Abbildungen, zunächst indessen nur einheimische, weil sich bei diesen die Gelegenheit der unmittelbaren Anschauung später einstellen und die mittelbare ergänzen wird.

II. Zweite Stufe. Fremde d. h. nicht unmittelbar anschauliche Naturalien durch künstliche Anschauung nahe gebracht. Man gehe von denen aus, welche bestimmte Berührungs-Punkte zu dem Leben der Kinder haben, z. B. der Wallfisch durch seinen Thran, der Elephant durch das Elfenbein, der Strauß durch seine Federn, der Kaffeebaum durch seine Bohnen u. s. w.; dann aber wähle man ausgezeichnete Repräsentanten ihrer Klasse, welche zugleich in anderem Unterrichte erwähnt werden, z. B. der Löwe, der Wolf, der Kolibri, der Haifisch, die Palme, der Diamant rc. Alle diese Gegenstände stelle man mit verwandten einheimischen zusammen,

und beleuchte die ganzen Gruppen (Gattungen) durch die neu hinzutretenden Individuen (Arten). Daß hier von Nutzen und Schaden der Dinge noch mehr die Rede ist, als bei dem Vorhergehenden, versteht sich von selbst. Für die Volksschule kann der ganze Kursus hier schließen, indem nur noch einige besondere praktische Zwecke hervorgehoben werden, z. B. Kenntniß der Gifte zur Verhütung von Gefahren, und umgekehrt Bekanntschaft mit nützlichen Produkten, deren Verbreitung zu wünschen wäre. Jedenfalls hüte man sich vor einer Sucht allerlei Raritäten zu beschreiben, selbst solche Raritäten, die sich in der Nähe finden. Die Pflanzen im Sumpf, auf dem Hochgebirg dürfen keinen Vorzug vor denen im Garten ansprechen. Zum Schlusse muß eine Uebersicht über die Naturreiche gegeben werden, welche das Kind einen Blick in die Unermeßlichkeit der Schöpfung und in den Zweck der wissenschaftlichen Anordnung thun läßt. Auch kann sich bei solcher Beschränkung der ganze Unterricht enge an den geographischen anlehnen. Auf diesen beiden Stufen herrscht die deutsche Terminologie, später ist die lateinische nicht zu umgehen.

III. Dritte Stufe. Eintheilung. Jetzt erst nachdem man eine hinlängliche Menge von Individuen und Arten kennt, offenbart sich das Bedürfniß einer ordnenden Eintheilung, verbunden mit der Praxis dieses Ordnens, dem Sammeln. Alles wird verglichen, die unwesentlichen Merkmale werden ganz ausgeschieden, an den wesentlichen wird das höhere von dem niederen unterschieden. Eine Hauptsache bleibt eine klare und anregende Anleitung zum Sammeln. Fangen und Aufspannen der Schmetterlinge, Tödung der Käfer, Einlegen der Pflanzen, Ausstopfen der Vögel, — alles Das sollte gelernt und tüchtig gelernt werden. Der Schüler muß sich so viel als möglich Alles selbst verschaffen, selbst die Pappkästchen für seine Sammlungen verfertigen, selbst die Schmetterlinge aus Raupen erziehen. Schonung des Schönen, Liebe zu den Geschöpfen Gottes, zumal wenn sie unserer Pflege anvertraut sind, lassen sich bei diesem Unterrichte im hohen Grade wecken. Man hat die Stufenfolge vom niedrigsten Organismus zum höheren nehmen wollen, also vom Mineralreich zum Pflanzen- und dann zum Thierreich; ebenso von dem Pilz zur Blüthenpflanze und

von den Zoophyten bis zu den Vierhändern. Logisch mag dies begründet sein, pädagogisch aber durchaus nicht. Denn gerade die Anfänge bedürfen am meisten Anschaulichkeit. Das geübtere Beobachtungsvermögen findet auch die geringeren Merkmale.

IV. Vierte Stufe. Beobachtung des inneren Lebens in der Natur. Der Schüler soll nicht blos fragen, wie die Dinge sind, sondern auch, wie sie werden, nicht blos die Erscheinung soll beobachtet werden, sondern auch ihre Ursachen und Wirkungen. Dadurch schlägt die Naturgeschichte einer Seits in die Technologie über, indem gezeigt wird, was der Mensch aus den rohen Produkten macht, anderer Seits aber in die Physiologie, indem nachgewiesen wird, wie die Naturkörper Theile eines größeren Organismus sind, worin sie wirken und Wirkung erleiden. Es gilt nicht, in der Schule hoch gehende Ansichten und Kombinationen vorzutragen, sondern nur Material zu einem tieferen Urtheil zu sammeln. Man lehre die Thiere in ihrer Lebensart beobachten, ihren Instinkt, die Zweckmäßigkeit ihres Körperbaues, ihres Wohnortes, ihres Naturells nachweisen. Die Pflanzen beobachte man in den verschiedenen Stadien ihres Wachsthums, den Einfluß der Witterung auf dieselben, ihre Abhängigkeit von dem Boden; man zeige ihre Behandlung. Die Anweisung zur Blumen- und Obstbaumzucht ist nur ein einzeler Theil dieser Belehrungen. Von den Mineralien wird die Art ihrer Gewinnung und Benutzung, ihr Einfluß auf Flora und Fauna, Stoff genug bieten. Die Spitze dieses Unterrichtes ist aber die Lehre von dem Organismus des Menschen, seines Körpers, doch auch einigermaßen des Geistes. Die Gesundheitslehre oder eigentlich nur das Allerwichtigste daraus gehört auch in die Volksschule, das Uebrige richtet sich in jeder Schule nach dem Maaße der aufwendbaren Mittel. Denn wo es an Zeit, an Apparat (z. B. Modellen des Auges und Ohres) gebricht, da gehe man lieber kurz über die Sache weg, als daß man durch unzureichende Beschreibung die Vorstellungen verwirrt und den frischen Reiz der Neuheit von künftigen Belehrungen abwischt. Hier, wie überall, lehre man Wenig, aber dies Wenige gut. Die Gelegenheit zur Ausfüllung der Lücken bleibt selten aus, wenn die Wißbegierde einmal rege gemacht und

die Kraft zur selbständigen Weiterbildung gestärkt ist. Jeder Mensch soll in diesem Sinne zum Naturforscher erzogen werden, er darf keine Erscheinung der Natur gleichgültig oder oberflächlich ansehen, sondern er soll beobachten und forschen. Auf die Vollständigkeit des Wissens kommt dabei wenig an. Die Lehre vom Menschen verflechte man nicht zu eng mit der Zoologie. Es bilden sich daraus triviale und materialistische Ansichten. Die Gesundheitslehre werde nicht Anlaß zu Aengstlichkeit und Pedanterie bei der Jugend. Es ist nicht gut an den eignen Leib allzuviel zu denken.

[1] Lehrbücher für einen solchen beschränkten Kursus dürfen darum nicht kurze Abrisse sein, sondern im Gegentheil Ausführungen, welche die Kinder lesen, oder besser, welche der Lehrer mit seinen eigenen Beobachtungen verbunden vorträgt. Für die Hand des Kindes ist kein solches Buch nöthig, eher Bilder, welche jedoch auch in der Schule aufgehängt sein können. Brauchbare Schriften sind: Naumann und Gräfe, Handbuch der Naturgeschichte. Eisleben, 1838 (8 fl. 24 kr.). Lenz, Gemeinnützige Naturgeschichte mit lithographirten Abbildungen, 1.—3. Bd. Thierreich. 3. Aufl. Gotha, 1851 (7 fl.), die übrigen Bände noch in der 2. Auflage von 1842. Preis des Ganzen 12 fl. Fischer, Beschreibung aller natur-historischen Gegenstände, welche auf den neuen (Breslauer) Wandtafeln zur Naturgeschichte abgebildet sind. Breslau, 1832. 1833. 4 Bändchen (2 fl. 42 kr.); nur Thierreich. Desselben, Pflanzenreich. Breslau, 1835; Text 1 fl. 36 kr. Wandtafeln colorirt 5 fl. 24 kr. Sandmeier, Lehrbuch der Naturkunde für die verschiedenen Stufen der Volksschule. 1. Thl. Anl. zum naturkundlichen Anschauungsunterricht. 2. Aufl. 1850. Aarau. — Wimmer, das Pflanzenreich nach dem natürl. System mit Abbild. Breslau, 1853 (1 fl. 40 kr.). Eichelberg, Naturhistorischer Wandatlas 1. Abth. Mineralogie 24 Tafeln, schwarz. Zürich, 1846 (3 fl.) 2. Abth. 1. Heft, Säugethiere, (3 fl. kolorirt 5 fl. 24 kr.). Hochstätter, Populäre Botanik mit Abbildungen. 3. Aufl. Reutlingen, 1849 (7 fl.) Desselben, Populäre Mineralogie, ebendaselbst, 1836 (3 fl. 30 kr.). Baumann, Naturgeschichte für Volksschulen. 3. Aufl. durchgesehen von Curtman. Frankfurt, 1854 (45 kr.). Ausführlicher Desselben, Naturgeschichte für das Volk. 2. Aufl. mit eingedruckten Abbildungen. Luzern, 1840 (3 fl.). Leunis, Schulnaturgeschichte 1. Thl. Zoologie mit Holzschnitten. 2. Aufl. Hannover, 1851 (1 fl. 30 kr.). 3. Th. Oryktognosie und Geognosie. 1. Heft (36 kr.). Sehr übersichtlich. Leunis, Synopsis der 3 Naturreiche Zoologie (2 fl. 42 kr.), Botanik (3 fl. 36 kr.). Mineralogie noch nicht er-

schienen. Hannover, 1851. Seubert, die Pflanzenkunde. 2 Bde. Stuttgart, 1851 (3 fl. 36 kr.). Sehr deutlich. Agassiz und Gould, Grundzüge der Zoologie für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterrichte. 1. Lieferung. Stuttgart, 1851 (1 fl. 21 kr.). Leonhard, v. Mineralogie und Geognosie. 3. Aufl. Stuttgart, 1850 (1 fl. 12 kr.). Diese drei Werke gehören zu den „Praktischen Lehrbüchern" und sind Lehrern zur Vorbereitung zu empfehlen. Vogel, das Wissenswürdigste aus der Naturgeschichte. Leipzig, 1846 (1 fl. 12 kr.), geeignet zum Lesen der Schüler. Lüben, Leitfaden zu einem methodischen Unterrichte in der Naturgeschichte. 3 Bändchen, 4. Aufl. Berlin, 1846, jedes Bändchen 18 kr., jetzt mit Abbildungen. Desselben, Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Pflanzenkunde. 2. Aufl. Halle, 1841 (2 fl. 42 kr.).; deßgleichen in der Thierkunde. Berlin, 1836 (2 24 kr.). Desselben, Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen 3 Thle. à 9 kr. 2. Aufl. Halle, 1844. Desselben, die Hauptformen der äußeren Pflanzenorgane auf schwarzem Grunde. Leipzig, 1846. Eichelberg, Methodischer Leitfaden zu einem gründlichen Unterrichte in der Naturgeschichte für höhere Lehranstalten. 3 Thle. Zürich, 1839 (2 fl. 36 kr.). Sehr geistvoll angeordnet. Von Abbildungen der Giftpflanzen u. s. w. ist die eleganteste und sorgfältigste Sammlung wohl: Die wichtigsten Giftpflanzen Deutschlands in lebensgroßen Abbildungen von Brestele ausgewählt und beschrieben von Soldan. Friedberg, 1843, illuminirt 7 fl., Text 24 kr. Wohlfeiler: Fischer, Die schädlichsten Giftpflanzen Deutschlands, gezeichnet von Heinrich. Breslau, 1836, illuminirt 3 fl. 30 kr., Text 27 kr. Hochstetter, Die Giftgewächse Deutschlands und der Schweiz. Eßlingen, (2 fl. 24 kr.). Berge und Riecke, Giftpflanzenbuch mit color. Abbildungen. 2 Aufl. 1845. Stuttgart 10 fl. 48 kr. Lenz, Die nützlichen und schädlichen Schwämme. Gotha, 1842 (3 fl. 18 kr.). Zum Orientiren dient: Koch, Taschenbuch der deutschen und der schweizer Flora. Leipzig, 1844 (3 fl. 36 kr.). Oder Kittel, Taschenbuch der Flora Deutschlands. Nürnberg (3 fl.). Aber auch Sammlungen sind durch den Buchhandel zu beziehen: Fischer, 100 der bekanntesten Gift-, Arznei- und Futtergewächse. Frankfurt a. d. O. (3 fl.). Eine Mineralien-Sammlung von 300 Stück von Sack in Halle (17 fl. 30 kr.). Käfer-Sammlungen von Lüben, 100 Stück 1 fl. 48 kr. Für das Thierreich: Allgemeiner naturhistorischer Atlas von Naumann. Eisleben, 1835. 4 Hefte 7 fl. Ferner: Die Naturgeschichte in getreuen Abbildungen. Leipzig, 1843. 50 Hefte. Curtman und Walter, Das Thierreich, mit Abbildungen aus Kaups Thierreich. Darmstadt, 1846 (2 fl. 24 kr.), theils Lese- theils Lehrbuch. Berge, Schmetterlingsbuch mit color. Abbild. 2. Aufl. Stuttgart, 1851

(10 fl. 48 kr.). Berge, Käferbuch mit color. Abbild. Stuttgart, 1844 (9 fl.). Schmidt, Petrefaktenbuch mit Kupfern. Stuttgart, 1847 (8 fl.). Schmidlin, Anleitung zum Botanisiren und zur Anlegung von Pflanzensammlungen. Stuttgart, 1847 (1 fl. 30 kr.). Schmidlin, Die bürgerliche Gartenkunst. Stuttgart 1847 (3 fl. 36 kr.). Rubens, Der Obstbaumfreund mit Abbild. (1 fl. 12 kr.). Curtman und Schmid, Das Pflanzenreich. Darmstadt, 1855. Wirtgen, Leitfaden für den Unterricht in der Botanik an Gymnasien ꝛc. Coblenz. 2. Aufl. 1846 (1 fl. 12 kr.). Griesselich, Deutsches Pflanzenbuch (für Schule und Haus) mit wenigen eingedruckten Holzschnitten. Karlsruhe, 1847 (3 fl. 48 kr.), strebt nach Popularität.

§. 73. Die Naturlehre.

In gewissem Grade ist die Kenntniß der Naturkräfte und ihrer Erscheinungen für jeden denkenden Menschen Pflicht und Nothwendigkeit. Durch die Natur zu wandeln, ohne über das Warum und Wie nachzudenken, wäre thierisch, nicht menschlich. Und doch gewöhnen sich die Sinne so leicht an bewußtloses Wahrnehmen und Genießen, und Millionen Menschen werfen sich die allernächstliegenden Fragen niemals auf. Die Schule hat dafür zu sorgen, daß der Beobachtungs-Sinn und die Wißbegierde geweckt, aber auch bis zu einer gewissen Gränze befriedigt werde. Das ist die allgemeine Aufgabe des physikalischen Unterrichtes; es schließt sich aber noch die besondere daran, den Aberglauben, welcher nicht blos in dem niederen Volke fortwurzelt, durch Aufhellung der Naturgesetze zu verbannen, vielmehr die Allmacht und Allweisheit des Schöpfers aus der Gesetzmäßigkeit seiner Schöpfung zu erweisen. Viel beschränkter ist der Zweck, die Lernenden durch Kenntniß der Naturkräfte zu deren Beherrschung und Benutzung anzuweisen; es nähert sich Dies schon dem beruflichen Unterrichte. Fortschritte und Entdeckungen gehen nicht von Schulen aus. Doch muß Jeder, der sich über seinen künftigen Beruf noch nicht fest entschieden hat, — und Das kann man ja von der ganzen Jugend behaupten, — wenigstens die Vorbereitung auf die Bemeisterung der Naturkräfte durch menschliche Berechnung und Kunst empfangen; es muß ihm möglich sein, sich einem speziellen technischen Fache ohne Lücke in

seiner Bildung zu widmen. Dazu bedarf es abermals physikalischen Unterrichtes, mindestens in den Schulen höherer Art. Allein dieser Unterricht bedarf selbst wieder einer außerhalb liegenden Vorbereitung, einer mathematischen und naturgeschichtlichen Unterlage. Deßhalb läßt er sich, mit Ausnahme einiger anschaulichen Vorbesprechungen, nicht viel vor dem vierzehnten Jahre beginnen, und es ergibt sich daraus von selbst, daß die Volksschule nur die allerersten Anfänge, das unmittelbare Anschauliche behandeln kann. Die Chemie als besonderen Unterrichtsgegenstand neben der Physik zu lehren, dürfte sich nur in wenigen höheren Lehranstalten bewähren. Nicht blos um das Vielerlei zu meiden, sondern noch weit mehr, weil das bloße Zuhören ermüdend und nicht lehrreich, das Experimentiren aber zu gefährlich ist, wird man ein reiferes Alter für diese Kenntniß abwarten müssen. Nur die allgemeinsten Resultate gehören für die gesammte Jugend.

Der physikalische Unterricht läßt sich nicht ohne gewisse absichtliche Veranschaulichungen ertheilen; doch brauchen diese eben keine künstlichen Apparate und Experimente zu sein. Auch im Kreise des alltäglichen Lebens fehlt es nicht an Vorrichtungen, welche die Naturgesetze hinreichend anschaulich erläutern, und es ist deßhalb vor einem Luxus im Experimentiren zu warnen, welcher ohne Noth das Künstliche für das Einfache und Gewöhnliche setzt. Es würde Mehr in der Naturlehre gelernt werden, wenn man einer Seits sie minder abhängig von technischem Apparat hielte, und anderer Seits sich nicht vermäße, durch Beschreibung oder Zeichnung den nothwendigen Apparat zu ersetzen. Da die Physik auf keiner Unterrichtsstufe der Anschauung entbehren kann, so dürfen logische Gründe die Stufen noch weniger scharf als in anderen Disziplinen begränzen, und man wird zweckmäßiger eine Auswahl nach der Leichtigkeit der Erklärung der Erscheinungen, sowie nach der Dringlichkeit dieser Erklärung veranstalten. Ist doch die Physik selbst erst kaum aus dem Zustande eines Aggregats von Erfahrungen herausgetreten.

I. Die erste Stufe beschränkt sich demnach auf die Erscheinungen, welche dem Schüler ohne absichtliches Suchen zur Anschauung kommen, und ohne künstlichen Apparat erklärt werden

können. Man hat es lediglich noch mit dem Daß und Wie zu thun, von Warum ist selten die Rede. Man mag dabei die Rubriken der Wissenschaft beibehalten, damit die Schüler selbst merken, daß hier noch manche Lücken auszufüllen sind. Es sei z. B. das Kapitel von der Luft zu behandeln, so sind zuerst Versuche und Erweise für die Existenz derselben beizubringen. Der Wind beweis't, daß sie körperlich und beweglich, die Blauheit der Ferne, daß sie nicht völlig durchsichtig, der Versuch mit dem umgestürzten, ins Wasser getauchten Glase, daß sie elastisch und für ein bestimmtes Maaß von Kraft unnachgiebig ist, der ausgesaugte Fingerhut, welcher an den Lippen festsitzt, daß sie von außen drückt, wenn sie innerlich verdünnt ist, das Trocknen der Wäsche, daß sie Wasser als Dunst in sich aufnimmt, das Anschwellen einer am Ofen hängenden Blase, daß sie durch Wärme ausgedehnt wird, u. s. w. Das Barometer, die Luftpumpe, die Täucherchen — alles Dies bleibt noch weg, weil es außerhalb des ungekünstelten Anschauungskreises liegt. Mögen einige Eigenschaften der Luft unberührt bleiben, z. B. die ihres verschiedenen Druckes auf verschiedenen Höhen, Das schadet nicht das Mindeste; es sind Fundamente für die Weiterbildung gelegt, zuerst zwar isolirt, allein nur für das logische, nicht für das pädagogische Auge. Für die gewöhnliche Volksschule kann dieser Kursus um so mehr ausreichen, als er die Antwort auf alle Fragen enthält, welche die Natur selbst dem weniger gebildeten Geiste aufwirft. Zu wünschen wäre aber allerdings, daß besondere Schriften für diese Stufe die Fragen aussonderten, welche dem Volke und der ersten Jugend von unzweideutigem Interesse sind, und welche bisher noch allzu sehr in die gelehrte Einfassung versteckt sind. Wir sehen täglich und wissen nicht zu erklären, wie es z. B. zugeht, daß das Holz mit der Zeit Risse bekommt, sich wirft, morsch wird, sich poliren läßt, im Wasser schwarz wird, daß die Dinte durch Streusand, Löschpapier oder Hauch aufgetrocknet wird, daß ein Tropfen hängen bleibt, abfließt, sich ausbreitet, daß das nämliche Wasser durchsichtig, undurchsichtig und trübe erscheint. Man fährt und läßt sich fahren, und weiß nicht, wie das Fuhrwerk wirkt, welches die günstigsten Verhältnisse für Last und Kraft sind. Vollends die Witterungs-Verhältnisse, wie wenig sind sie

aufgeklärt und wie wenig ist das Volk zur Beobachtung angeleitet. Gerade die sublimen Erklärungen, und die Zusammenfassung der Erscheinungen unter einen allgemeinen Gesichtspunkt hindern das Verständniß der einfachsten Thatsachen. Man erklärt das Erscheinen des Thaus z. B. und leitet die Kinder nicht an wahrzunehmen, unter welchen Umständen es thaut. Aus dem Buche lernen sie, daß dazu heiterer Himmel gehöre, aus dem Buche lernen sie, daß der jährliche Niederschlag in einer Gegend 2 Zoll betrage, aber beobachtet haben sie von allen Dem Nichts [1]).

II. Die zweite Stufe ist die technische. Künstliche Versuche werden angestellt und erklärt, aber nicht ihren tieferen Gründen nach, sondern nur thatsächlich. Dieses Verfahren entspricht vornehmlich der Idee der Realschule, wie das vorige der Volksschule. Die Elektrisirmaschine, die Luftpumpe, der Magnet, die mechanischen Potenzen, das künstliche Auge, die magische Laterne, die Voltaische Säule und alles Aehnliche wird vorgeführt, auch das Wie erklärt, von dem Warum aber nur das Nothdürftige beigebracht. Daneben sollen die Schüler handhaben lernen, sollen die Salzsäure nicht verschütten, und das Gas nicht zur Unzeit explodiren lassen. Das Material zu einer höheren Auffassung der Naturgesetze wird zusammengetragen, über den Zusammenhang mannigfaltige Winke gegeben, er selbst aber noch nicht völlig aufgedeckt.

III. Die dritte Stufe ist die wissenschaftliche; es wird überall nach dem Grunde gefragt. An den einzelen Naturgesetzen soll die Gesetzmäßigkeit der ganzen Natur erkannt werden. Aber nicht eine todte, mechanische Gesetzmäßigkeit, sondern die bewußte, intelligente, von welcher eine moralische Gesetzmäßigkeit untrennbar ist. Gott in der Natur und die Natur als Offenbarung Gottes. Ohne diesen Grundgedanken können sich arge Verirrungen in die Wissenschaftlichkeit einschleichen. Nicht blos das Gymnasium, sondern auch die vollständige Realschule, und diese noch mehr, soll sich zu dieser Stufe erheben, ohne darum aus ihrer mehr praktischen Sphäre herauszutreten. Jetzt ist Geometrie und Algebra vorhanden, jetzt kann das Gesetz des Falls, die Richmannische Regel, das Mariottische Gesetz erläutert werden. Exakte Versuche werden angestellt, die historische Behauptung, das Silber sei 10,5 mal schwerer als

das Wasser, muß bewiesen werden, so daß der Schüler es selbst sieht und sich von der Subtilität einer solchen Wägung überzeugt. Er muß aber auch rechnen im Dienste der Physik; er muß sich verlässigen, daß die Tiefe eines Schachts aus der Differenz der Zeit des beginnenden Falls eines Körpers und der des Schalls bei dem Auffallen berechnet werden kann, daß es Mittel gibt, den Schwerpunkt, die Wurfweite, die Strahlenbrechung theoretisch wie praktisch zu finden. Kurz, wenn auch die vollständige Theorie der Berufsschule aufbewahrt bleibt, so muß doch von allen ihren Theilen ein solcher Vorschmack gegeben werden, daß der Lernende genau weiß, Was er noch weiter zu erwarten hat, und die Kraft in sich fühlt, vorkommenden Falls sich aus Büchern weiter zu belehren [2]).

Am wenigsten scheint der chemische Theil der Physik geeignet, vor einer größeren Schülerzahl, zumal wenn der Muthwille noch stark in ihnen treibt, ausführlich gelehrt zu werden. Die Experimente machen hier so sehr die Hauptsache aus, daß jede Erklärung ohne dieselben zum leeren Geschwätz und zum Sterben langweilig wird. Die Experimente aber sind zum Theile kostspielig, und gelingen nur bei gehöriger Ruhe und Geduld. Ueberdies entsteht aus den spielenden Versuchen leicht der Dünkel, nun die Naturkräfte beherrschen zu können, und daraus die industrielle Projekt-Macherei, welche schon so manchen Mann zu Grunde gerichtet hat. Deßhalb dürfte in die allgemeine Schule nur eine Auswahl der zuverlässigsten Experimente, welche die theoretischen Mittheilungen erläutern, gehören, das Uebrige der Chemie aber fakultativ zu lehren sein.

Soweit Technologie in Schulen für allgemeine Bildung gehört, schließt sich dieselbe am besten der Naturgeschichte und Naturlehre an. Was ist natürlicher, als daß man entweder bei der Beschreibung des Bleis als Naturkörpers, oder bei der Darlegung der verschiedenen chemischen Zustände des Bleis auch von der Verarbeitung desselben durch menschlichen Gewerbfleiß spricht, von dem Guß zu Fenster-Einfassungen, von dem Walzen zu Platten, von der Legirung des Zinns, von der Oxydirung zu Bleiweiß u. s. w. Dieser anlehnende Unterricht in der Gewerbkunde genügt um so mehr, da ohne sehr genaue und vollständige Anschauung hier durch-

aus Nichts ausgerichtet werden kann. Das Bücher-Geschwätz über so komplizirte Anschauungen, wie die meisten technologischen sind, ist so unnütz als widerwärtig, ganz geeignet, den Beobachtungs-Sinn der Schüler abzustumpfen, statt zu schärfen. Als Vorbereitung auf eine demnächstige Anschauung, worauf die Aufmerksamkeit schon gerichtet ist, geht zur Noth noch eine solche Wort-Beschreibung an, aber als Ersatz der Anschauung ist sie reiner Zeit-Todtschlag. Man schicke lieber die Knaben zu Schlosser und Spengler, und lasse sie diesen zusehen, als daß man aus Poppe's Volksgewerblehre vorlies't.

Sollte man, Was sehr wohl angeht, in einer Schule die mathematische Geographie, wenigstens ihre nähere Begründung, an die Naturlehre anlehnen, so gelten in ihr dieselben Grundsätze, wie von der Physik selbst: zuerst die unmittelbar anschaulichen Erscheinungen, dann die technischen Veranstaltungen, diese Erscheinungen näher zu bringen, zu vervollständigen, zu veranschaulichen; endlich werden die Ursachen der Erscheinungen durch Beobachtung und Rechnung aufgesucht (Was, wie, warum). Doch bedenke man ja, Was man an Kinder oder an angehende Jünglinge überhaupt fordern kann, und Was unter den besonderen Umständen. Für die Volksschule, sei es auch eine gehobene, wird das Gebiet sehr eng ausfallen, wenn man nicht in Ueberladung gerathen will. Man überlasse dem Fortbildungs-Unterrichte Etwas, und hüte sich, aus Streben nach Gründlichkeit ungründlich, und aus Streben nach Vollständigkeit unvollständig zu unterrichten. Kennt der Knabe soviel Sterne, um sich am Himmel orientiren zu können, so ist ihm Das mehr nütze, als wenn ihm der ganze Thierkreis vorgezeichnet wird, und beobachtet er an zwei aufeinander folgenden Abenden den Mondaufgang selbst, so ist Das vorzüglicher, als wenn ihm diktirt wird, der synodische Monat habe 29 Tage, 12 Stunden, 44 Minuten und 3 Sekunden. —

Was die Lehrform bei der Naturlehre anlangt, so darf sie weniger als irgendwo eine akroamatische sein. Der Stoff verträgt es wegen seiner komplizirten Anschaulichkeit am allerwenigsten. Vielmehr muß, so oft die Anschauung unterbrochen werden kann, die katechetische Form angewandt werden, und wo der Lehrer zur vor-

tragenden Mittheilung gezwungen ist, Dies nur so lange dauern, bis ein gewisser Grad von Verständniß erfolgt ist, worauf sogleich wieder Fragen über das Gesehene und Gehörte erfolgen. Dadurch wird auch am ersten verhindert, daß der Unterricht nicht den Charakter der gaffenden Unterhaltung annimmt, so daß der Lehrer im geringsten Falle als Taschenspieler und Gaukler dasteht. Allzu künstliche Experimente gehören überhaupt nicht in die Schule; sie setzen den Lehrer leicht der Gefahr aus, daß seine Ankündigungen kein Resultat haben, und den Schülern darum das Ganze lächerlich vorkommt. Wie manchem Professor mißlang sein elektrisches Feuerwerk, so daß die Studenten mit Lachen nach Hause zogen, wie viel mehr soll der Elementarlehrer Vorsicht anwenden. Ebenso wenig gebe der Lehrer Hypothesen für ausgemachte Wahrheit. Der vorzüglichste Nutzen der Beschäftigung mit der Natur, die Schärfung des Beobachtungs-Sinnes, geht gerade dadurch verloren. Lieber beschränke er sich auf die Erklärung des Allernächsten, welche freilich darum nicht immer die leichteste ist. Dies gilt besonders von der Witterungskunde, wo es meist rathsamer ist, sich auf Thatsachen als auf Erklärungen einzulassen. Allein es ist schon Etwas, wenn der Schüler durch Beobachtungen überwiesen wird, daß das Wetter sich nicht prophezeien lasse. In höheren Unterrichts-Anstalten sollten regelmäßige Beobachtungen des Barometers und Hygrometers nicht fehlen. Das ist Vorbereitung auf das Leben und schafft Selbstthätigkeit. Man lasse die Geschwindigkeit eines Flusses, die Kraft des Windes wirklich messen, die Höhe des Schnees, die Dicke des Eises und alles Aehnliche werde nicht auf guten Glauben angenommen, sondern nach eigner Messung, mindestens Schätzung. Nicht gerade vor der ganzen Schule muß dergleichen abgemacht werden, sondern einzele Schüler vollführen den Auftrag des Lehrers, welcher eben darum sehr bestimmt ertheilt sein muß. Aus verwandten Gründen wird, wo nicht eine Sonnenuhr, doch wenigstens ein Meridian an jeder Schulstube anzubringen sein.

[1] Die Volksschule wird sich im Wesentlichen mit dieser Stufe begnügen müssen, doch kann Manches aus der folgenden ergänzend hinzutreten. Es ist dabei hauptsächlich auf das im Leben Brauchbare zu achten. Das Thermometer, weniger nothwendig schon das Barometer,

der Magnet, unwesentlicher schon die Magnetnadel, die Entstehung und Fortpflanzung des Feuers, die Erzeugung der giftigen Oxyde, der brennbaren und Stickluft, kurz, Alles, was wahrscheinlich den Sinnen begegnen wird, und zum Nutzen oder Schaden wirken kann. Ueber die Methode ist lesenswerth: Crüger, Die Physik in der Volksschule. Erfurt, 1850 (28 kr.). Nach diesen Grundsätzen gearbeitet ist: Crüger, Grundzüge der Physik. Erfurt, 1850 (42 kr.). Thieme, Warum und Weil. Leipzig, 1844 (36 kr.). Kapf, Grundzüge der allg. Naturkunde mit Holzschnitten. Stuttgart, 1851 (1 fl. 12 kr.). In Fragen und Antworten nach dem Englischen. Melos, Naturlehre für Bürger= und Volksschulen. 6. Aufl. Leipzig, 1843, bearbeitet von August. Türk v., Die Erscheinungen in der Natur. Essen, 1818 (2 fl. 42 kr.). Wagner, Methodisches Handbuch zu der Naturlehre für Volksschulen. Essen, 1837 (54 kr.). Helmuth, Volksnaturlehre. 2. Aufl. bearbeitet v. Fischer. Braunschweig, 1839 (1 fl. 21 kr.). Poppe, Volks=Naturlehre. 2 Theile. Tübingen, 1837 (6 fl.). Vieth, Anfangsgründe der Naturlehre. 6. Aufl. bearbeitet von Götz, mit eingedruckten Holzschnitten. Leipzig, 1845 (1 fl. 48 kr.). bietet das Material, aber nicht die Methode. Raab, Die Naturlehre als Hinleitung zur religiösen Naturbetrachtung. 3 Aufl. Gotha, 1845 (45 kr.), recht populär.

[2] Lehrbücher für diese Stufe gehören auch in die Hand des Schülers, die empfehlenswerthesten sind: Friedleben, Populäre Experimental=Physik. 2. Aufl. Frankfurt, 1840. Baumgärtner, Die Naturlehre nach ihrem gegenwärtigen Zustande mit Rücksicht auf mathematische Begründung. 8. Aufl. Wien, 1845 (6 fl.). Brettner, Leitfaden für den Unterricht in der Physik auf Gymnasien ꝛc. 6. Aufl. Breslau, 1844 (1 fl. 21 kr.). Birnbaum, Die Begründung der ersten Kenntnisse in der Physik. Braunschweig, 1811 (1 fl. 21 kr.). Dellmann, Der kleine Physiker für Schule und Haus. 1. Bdchen.: die wägbaren Stoffe. Mörs, 1840 (54 kr.). Die beiden letzten Schriften sind der Form nach populär, dem Inhalt nach jedoch für die Volksschule zu weit greifend. Eisenlohr, Elementarphysik für Gymn. u. höhere Bürgerschulen. Karlsruhe, 1846 (2 fl.), Auszug aus dessen Lehrbuch der Physik. Gute Auswahl und Berücksichtigung des Neuesten. Schneider, Experimentalphysik. Dresden, 1842 (3 fl. 36 kr.), schließt sich an das Leben an. Munke, Die ersten Elemente der gesammten Naturlehre für höhere Schulen, 4. Aufl. Heidelberg, 1842 (1 fl. 30 kr.). Heine, Leitfaden für den Unterricht in der Naturlehre 1. Kursus. Hildburghausen, 1844 (18 kr.), auf Seminarien berechnet, darum auch ein zugehöriges Schriftchen: Winke über den Unterricht in der Naturlehre. Helmert, Kleine Naturlehre. Dresden, 1843 (30 kr.), für Schüler gehobener Stadtschulen bestimmt. Nagel,

Lehrb. der Naturlehre für Real- und Gymnasialanstalten, 1. Abth. Allgemeine Naturlehre. Ulm, 1843 (1 fl. 30 kr.). Kastner, Lehrb. der angewandten Naturlehre für Leser aus allen Ständen. Stuttgart, 1847 (7 fl.). Koppe, Anfangsgründe der Physik für obere Klassen der Gymnasien und Realschulen, so wie zum Selbstunterricht, (mit vielen sehr eleganten Holzschnitten), 3. Aufl. Essen, 1852 (2 fl. 6 kr.). Ungemein reichhaltig und klar. Graphische Darstellungen aus der Physik enthält z. B. Glaser, Topisch-physikalischer Atlas in 12 Blättern. 2. Aufl. Stuttgart (2 fl. 42 kr.). Für den Lehrer sehr nützlich ist: Frick, Physikalische Technik. Braunschweig, 1850 (3 fl. 36 kr.).

§. 74. Die Geschichte.

Nächst der Religion ist kaum ein anderer Lehrgegenstand wegen seiner bildenden Kraft so sehr gerühmt worden, als die Geschichte. Mit Recht, wenn man auf die ethische Wirkung sieht. Denn Was kann den Menschen mehr interessiren als die Geschicke seines Geschlechtes im Lauf der Zeiten? als die Ursachen und Quellen unserer jetzigen Zustände? Schon das Kind folgt keiner Darstellung lieber als der Erzählung. Dies Interesse erhält sich und steigert sich bis ins Jünglingsalter. Aber materielle Früchte erwarte man nicht allzu sicher. Die Geschichte hat Völker fast niemals, Einzele selten über ihr Bestes belehrt. Unter den Jünglingen sind gar häufig diejenigen, die sich durch historisches Wissen hervorthun, die schlaffen, passiven Charaktere, Gedächtniß-Menschen, welche sich Thaten erzählen lassen, statt nach eignen zu streben. Bei näherer Betrachtung kann dies scheinbar ungünstige Resultat nicht der Wissenschaft zur Last gelegt werden, sondern lediglich ihrer unterrichtlichen Behandlung. Man hat sich nicht immer erinnert, daß Geschichts-Forschung von der unterrichtlichen Mittheilung des längst gesichteten historischen Materials gänzlich verschieden ist. Der Forschung ist von Seiten des Lehrers Genüge geschehen, wenn er sich an die möglichst zuverlässigen Lehrbücher anschließt. Ferner hat der Unterricht in der Geschichte unter dem Streben nach Vollständigkeit gelitten. Das historische Material ist so ungeheuer, daß sich Niemand seines vollständigen Besitzes wird rühmen können. Warum also bei der Jugend nicht zum voraus auf Vollständigkeit verzichten, da diese

ja doch nur eine scheinbare werden kann. Die scheinbare Vollständigkeit besteht aber in der Zusammendrängung dürftiger Notizen ohne belebende Ausführung. Umrisse, Punktirungen sind eigentlich gar keine Geschichte, sondern nur Schatten einer Geschichte. Für Männer können Andeutungen und Anspielungen noch einige Bedeutung haben, für die Jugend haben sie gar keine. Diese will ausgemahlte Bilder, ganze Menschen mit ihren Eigenthümlichkeiten, Fehlern und Tugenden, handelnde, nicht blos figurirende Personen. Darum ist auch die biblische Geschichte, ganz abgesehen von ihrem religiösen Inhalte, eine weit gedeihlichere Nahrung als die gewöhnliche Profan-Geschichte, wenn dieselbe als 6000jährige Universal-Chronik nicht Mehr liefert, als eine unabsehbare Reihe von Namen und Zahlen. Soll es anders sein, so muß eine Auswahl getroffen werden, der Wald muß gelichtet werden, damit statt des Gestrüpps Bäume hervortreten, und zwar desto wenigere, aber hervorragendere, je jünger der Lernende ist, oder je weniger Zeit auf den Unterricht verwandt werden kann. In neuerer Zeit sind die Pädagogen bereits vielfältig zu einer ergiebigeren Methode übergetreten, und suchen nicht sowohl den Erfolg in vielem, als in anschaulichem und den Schüler ergreifendem historischen Wissen. Das Uebrige läßt sich vorkommenden Falls in einem Konversations-Lexikon nachschlagen, für Historiker vom Berufe aber aus den Quellen-Schriften zusammenstudiren. Für die Jugend muß das Allerergiebigste auf dem Felde der Geschichte zusammengesucht werden, gleichviel aus welcher Zeit oder aus welchem Lande. Es ist schon recht, dem Vaterländischen den Vorzug vor dem Fremden zu geben, darum darf aber doch nicht die Pietäts-Rücksicht das Kleinliche dem Großartigen, das Niederdrückende dem Erhebenden vorziehen. Unsere deutsche Geschichte, zumal die der kleinen Staaten, enthält aber des Niederdrückenden, ja des Erbitternden nur allzuviel. Wer auf formale Bildung durch den Geschichts-Unterricht ausgeht, der wird einen höheren Standpunkt nehmen müssen, von welchem er das Hervorragende aller Zeiten und Völker herausfinden kann. Wenn schon bei der Erlernung fremder Sprachen das Herausdenken aus sich selbst, aus seinen Alltags-Vorstellungen, und die Nöthigung, in fremde Vorstellungsreihen einzugehen, als

der Hauptgewinn betrachtet wurde, so ist Dies fast noch mehr, was der Geschichte einen erhebenden Einfluß auf das Gemüth der Jugend verschafft. Das Außerordentliche, was im Leben entweder gar nicht oder höchst selten begegnet, ist hier aus allen Zeiten und Regionen zusammengestellt, und zwar nicht mit den verführerischen, aber wegen der mangelnden Wahrheit unnachhaltigen Farben des Romans, sondern nach den ernsten Zeugnissen gewissenhafter Forschung. Dadurch wird eine dauernde Sehnsucht nach einer Veredlung der Menschheit, eine Abneigung gegen die Gemeinheit und Flachheit des blos sinnlichen Lebens in die empfänglichen Herzen gepflanzt. Gerade aus diesem Grunde soll die Geschichte auf keiner Unterrichtsstufe mangeln. Es ergibt sich aber auch hieraus, daß nicht die neuere Geschichte die vorzüglichere Bildnerin der Jugend ist, sondern die alte und mittlere. Was wir alltäglich in den Zeitungen lesen, Was die Jämmerlichkeit des Privatlebens blos an den Hof und die Landtage verpflanzt, das kann der Jugend keine Nahrung für ideales Streben geben, sondern das Abenteuerliche der kontrastirenden Jahrhunderte, die Königssöhne als Hirten, als Jäger, als Pilger u. s. w.

I. Der Unterricht in der Geschichte muß wie jeder andere durch einen Anschauungs-Kursus eingeleitet werden, der Schüler muß erst Elemente besitzen, ehe zu deren Verbindung geschritten werden kann; diese Elemente sind aber Erzählungen einzeler Thatsachen, gleichviel, ob mit wirklich historischer Unterlage, oder mit traditioneller und poetischer. In der ersten Jugend wird dem Menschen Alles zur subjektiven Wahrheit, was nicht ganz gegen seine spärlichen Erfahrungen verstößt, und der Erzieher muß diese Periode benutzen, um dem Kinde solche Thatsachen mitzutheilen, welche entweder wegen ihres poetischen Werthes oder ihrer traditionellen Ehrwürdigkeit oder endlich geradezu wegen ihrer Abstammung aus göttlicher Offenbarung vor späterer Kritik sicher gestellt werden sollen. Das Herz muß die Personen liebgewonnen haben, ehe der Verstand ihre Existenz oder ihre Handlungen bezweifeln kann. Später erfolgt Ausscheidung. Schon dadurch, daß die biblische Geschichte in anderen Stunden behandelt, weiter aber dadurch, daß sich bei jeder Gelegenheit in den wichtigsten Angelegen-

heiten darauf bezogen wird, erhält sie die unverbrüchliche Autorität, welche ihr vor den übrigen Thatsachen gebührt. Die ersten Erzählungen aus dem weltlichen Geschichts-Gebiete können zwar an den Anschauungs-Unterricht oder das Lesen angelehnt werden, aber auch selbständig mitgetheilt werden. Jedenfalls aber müssen dem Lehrer alle diese Mittheilungen gegenwärtig bleiben, die er gewissermaßen zu einem Kranze für die Kinder gewunden hat, damit er fortwährend darauf zurückkommen und demnächst weiter bauen kann Zufällige Unterhaltungen solle es nicht sein [1]).

Die Geschichte des jüdischen Volks wird hiernächst ausführlich und mit allen Angränzungen zu behandeln sein. Nicht blos von Kanaan, sondern auch von Aegypten, dem Lande der Dienstbarkeit der Juden, wird ein anschauliches Bild entworfen, seine Pharaonen mit ihren Bauwerken müssen vor der Seele des Kindes stehen. So auf der andern Seite die schifffahrenden Phönizier, die sterndeutenden Chaldäer, die weichlichen Babylonier und Perser. Alexander der Große, die Syrer, die Römer kommen mit den Juden in Verbindung. Einfluß der römischen Weltherrschaft auf die Ausbreitung und Ausbildung des Christenthums. Die Bekehrungen in dem Mittelalter, die Bedrängniß der Christen durch die Muhamedaner, die Uebermacht der Päbste, die Spaltung der Kirche bis auf die neueste Zeit gibt einen höchst bildenden Stoff, welcher, richtig behandelt, alles für die Volksschule Wissenswerthe in sich einschließt, für die höheren Schulen aber eine zweite Anschauungsstufe ausmacht. Die Lehrform bleibt veranschaulichend, mahlend, doch können die Begebenheiten entweder gruppenweise zusammengestellt oder die Biographieen der vorkommenden Personen vollständig gegeben werden. Statt nach Jahrzahlen ordnet man Alles lieber nach Jahrhunderten. Man besorge nicht, daß dies Feld ein zu schmales für die Volksschule werde; es läßt sich ja nach Bedürfniß erweitern; denn an den rothen Faden der biblischen und Religions-Geschichte reihen sich gerade die einflußreichsten und belehrendsten Begebenheiten auf dem ganzen Erdboden, und sie werden sich weit tiefer einprägen, wenn sie an die wohlbekannten, oft wiederholten und noch öfter zu wiederholenden biblischen Thatsachen sich anlehnen, als wenn sie isolirt in die Vorstellung des

Kindes eintreten [3]). Indessen wird sich dieser Kursus aus konfessionellen Rücksichten nicht allenthalben in der angegebenen Weise ausführen lassen. Man wird vielleicht alles die Religions- und Kirchengeschichte Berührende lieber als Zweig des Religions-Unterrichtes betrachten und dem konfessionellen Lehrer zuweisen. Für diesen Fall sondere man sich aus dem allzu reichen Material der folgenden Stufe das Leichteste und Interessanteste heraus und bilde sich Gruppen daraus, welche einen größeren Zeitraum als Repräsentanten charakterisiren, namentlich wähle man solche Entwicklungen, woraus noch jetzt bestehende Zustände hervorgegangen sind, also die Gründung der jetzigen Staaten, Entdeckungen und Erfindungen. Zugleich können hier mit Nutzen ausführliche Schilderungen von Einzelheiten eingewebt werden, welche früher noch zu komplizirt waren, z. B. eine Seeschlacht, eine Belagerung, bei den Erfindungen die jetzige Bereitung u. s. w., wie Dies unter Andern Bredow in seiner Geschichte sehr glücklich gethan hat. Die folgende Stufe kann dann um so leichter anknüpfen und vervollständigen.

II. Jetzt steht der Schüler an der zweiten Hauptstufe. Aus den Biographieen und Gruppen werden nun Völker und Zeitalter, deren Repräsentanten einzele Helden sind. Nicht alle Völker, von welchen irgend Nachrichten übrig sind, sondern diejenigen, auf deren Kultur sich unsere heutige Kultur gründet, welche uns eine geistige Erbschaft hinterlassen haben, werden einer näheren Betrachtung unterworfen. Die Hebräer sind das bereits bekannteste Volk, seine Geschichte wird nun übersichtlich dargestellt, und die Begebenheiten mit Jahrzahlen versehen (nicht umgekehrt, wo man die Jahrzahlen mit Begebenheiten versieht). Aehnlich verfährt man mit den Nachbarvölkern, den Aegyptern, Assyrern, Babyloniern, Medern, Phöniziern, indem man die wichtigsten und hinreichend konstatirten ihrer Schicksale erzählt bis zur Zeit der Perser. Mit diesen öffnet sich ein anderes Feld, die Geschichte der Griechen. Sie tritt in den Vordergrund, die morgenländischen Völker werden nur noch als Hintergrund für das Bild des Hauptvolkes der Hellenen benutzt. Jetzt werden ihre Sagen alle an ihrer Stelle erzählt, ihre Sitten geschildert, ihre Großthaten

ausgemahlt, doch nicht in viele Namen und Orte zersplittert, sondern immer um einen Mittelpunkt des Ortes und der Person gedrängt. Mit Alexanders des Großen Tode ist die griechische Herrlichkeit vorüber, der Blick wendet sich zu den Römern. Ihnen folgt der Geschichts-Erzähler in großen Umrissen, nicht Krieg für Krieg, Konsul für Konsul, sondern mit Ueberspringung alles verhältnißmäßig Unbedeutenden auf großartige Begebenheiten zueilend, sie ausführlich schildernd, ihnen Jahrzahlen zugesellend. Auch vergesse man an keiner Stelle, sich der vorigen Stufe anzuschließen. Pompejus in Jerusalem, Antonius in Aegypten, Augustus als Schützer des Herodes, Nero als erster Christen-Verfolger, — so laufen die Anhaltspunkte fort bis auf Konstantin den Großen und weiter. Von diesem Kaiser an werden die deutschen Völker in ihrer großen Bewegung Hauptgegenstand der geschichtlichen Betrachtung. Was kümmern uns die erbärmlichen Imperatoren! Deutschland ist es, woraus erst Hermann, dann Alarich und Theodorich erstehen, und selbst Attila ist ein interessanterer Anblick, als seine römischen Gegner. Den Zwischenraum zwischen der Völkerwanderung und Karl dem Großen füllen die Araber. In ihnen ist mehr Kraft und geistige Elastizität, als in den meisten ihrer Feinde. Von ihnen springt das Interesse zu den Franken über, ihr Martell, ihr Pipin und der große Karl, zusammt dem Glaubenshelden Bonifacius, fesseln wohl die Aufmerksamkeit der Jugend, wenn man die Feldzüge nach Sachsen nicht nach Jahrzahlen aufzählt, und nicht den dem Kloster anheim gefallenen Karlmann als gleich wichtig neben seinen großen Bruder stellt. In dieser Weise schreitet die Geschichte bis auf die Gegenwart fort, immer nur nach gewissen Licht- und Höhenpunkten zustrebend. In jeder Zeit ist nur Eins Hauptsache, alles Uebrige steht im Hintergrunde. Freilich je näher man der modernen Pentarchie kommt, desto schwieriger wird diese Gruppirung; die Staaten sind zu ausgebildet, haben zuviel Berührungs-Punkte, als daß man über dem einen den anderen übersehen könnte. Allein die neuere Geschichte gewährt überhaupt nicht den formalen Nutzen, wie die der entfernteren Zeiten; sie ist zu bürgerlich wahr, um das Gemüth zu erbauen. Doch wird Dies gelingen, wenn man sich mehr von

den Höfen zu den Werkstätten der Erfindung hinwendet. Da fehlt es nicht an anregendem Stoffe, und irgendwo in Europa oder in der Welt gibt es doch ziemlich in allen Perioden etwas Großes. Die Entdeckung von Amerika, die Umgestaltung Deutschlands durch die Reformation, die Erhebung Hollands, die Schiffahrt Englands, Kepler, Galilei, Newton, Heinrichs IV. Bürgerfreundlichkeit, Ludwigs XIV. hohle Größe, der Jammer Deutschlands im dreißigjährigen Kriege, seine Tröstung durch den großen Kurfürsten von Brandenburg und ähnliche Regenten, Ende der Hexenprozesse, Erhebung der deutschen Sprache auf den Katheder, Peters des Großen gewaltsame Aufklärung, Karls XII. Abenteuerlichkeit, Oestreichs Türkenkriege, Englands Kolonien, Verbreitung der auswärtigen Bedürfnisse und Moden; Friedrich Wilhelms I. Soldatenthum; Friedrich II. und Maria Theresia als Vorbereiter der neueren Zeit; deutsche Literatur, Entdeckung des fünften Welttheils, nordamerikanische Freistaaten, französische Revolution, Ueberfluthung des ganzen übrigen Europa, Englands Seeherrschaft, Napoleon, Deutschlands Umgestaltung, allmähliche Läuterung und Erhebung, Frieden; Benutzung desselben, Dampfkraft, Straßenbau, Verkehr; Kampf des Alten mit dem Neuen, Aufhebung der Sklaverei, Ablösung der Leibeigenschaft, Milderung der Strafgesetze. Mit einem Worte die Kulturgeschichte gibt die Hauptgesichtspunkte, die Staaten und Regenten-Geschichte nur den secundären. Man besorge nicht, daß Dies Knaben von vierzehn bis sechszehn Jahren zu hoch liege. Gerade umgekehrt: die Politik, das ränkevolle Streiten um Besitz und Würde, welches bisher in erster Linie figurirte, ist es, Was den jungen Leuten wenig begreiflich und noch weniger ansprechend erschien. Mit dieser Darstellung kann sich auch die ausgedehntere Volksschule, die Stadtschule begnügen. Der engere Zusammenhang der folgenden Stufen bedarf längerer Verarbeitung, wenn er nicht zum bloßen Gedächtnißwerk herabsinken soll [4]).

III. Als dritte Stufe bezeichnen wir den ausführlichen Unterricht in der vaterländischen Geschichte, woraus für gewisse höhere Schulen eine Staatengeschichte größeren Umfangs werden mag. Das Vaterland hat durch die bisherigen Mittheilungen seine Stellung in dem Bilde der Menschheit erhalten, es ist nicht un-

erwähnt geblieben bei der Gruppirung der Völker und Zeitalter; da es uns aber weit näher interessirt als die erstorbenen oder fern von uns lebenden Völker, da wir auch nur auf die Geschichte eines oder weniger Völker genau einzugehen im Stande sind, so wählen wir das deutsche Vaterland mit etwas ausführlicher Berücksichtigung des besonderen, und benutzen diese Darstellung zur Erregung patriotischer Vorliebe für diese Heimath. Dies ist jedoch nur möglich, wenn wir bei den großen und erhebenden Begebenheiten lange genug verweilen, um den Eindruck der niederschlagenden und abstoßenden dadurch auszugleichen. Denn eine Verdrehung der Wahrheit wäre des Unterrichts überhaupt unwürdig, des geschichtlichen ganz besonders. Deßhalb sind Schriften, welche die Jahre der Schmach Deutschlands sowohl während des dreißigjährigen, als auch während des französischen Revolutionskrieges verhüllen wollen oder gar Niederlagen als Siege darstellen, eben so verwerflich, als die, welche Haß gegen andere Nationen oder Konfessionen predigen. Wahrhaftigkeit und Gerechtigkeit seien die ersten Tugenden des Geschichtslehrers. Auch Das kann pädagogisch nicht gebilligt werden, wenn es sich auch vielleicht politisch rechtfertigen ließe, wenn ein exklusives Preußenthum oder Sachsenthum u. s. w. auf jedem Schritte der Geschichte durchleuchtet. Erst sollte doch einmal Einigkeit und Einheit in den Büchern sein, ehe man dieselben im Leben verlangen kann. Man muß auch endlich einmal vergessen können, Was sich nicht ändern läßt, und Was immer wieder angeregt, es nicht zur Heilung der deutschen Wunden kommen läßt. Besonders verletzend ist der renommirende Ton mancher Schriftsteller der größeren deutschen Staaten. Neben der vaterländischen Geschichte verdienen die Kulturvölker natürlich auf allen Stufen eine ausführlichere Betrachtung, sowohl die der alten als der neueren Zeit. Es ist nicht mehr als billig, daß dabei den Griechen und Römern eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Daß aber dieser Theil der Geschichte, wie auf so vielen Gymnasien, alles Andere verdränge, kann von einem unbefangenen Standpunkte aus nicht gut geheißen werden.

IV. Die nun folgende vierte Stufe kennt bereits Individuen und Völker, sie besitzt reiche Elemente zur Kombination und Abstrak-

tion, die Geschichte kann jetzt eine Darstellung der Entwicklung der Menschheit, eine Nachweisung der Erziehung durch die göttliche Vorsehung werden. Nicht flache, schwankende Reflexionen über die Geschichte sollen den Inhalt des Unterrichts ausmachen, sondern gesinnungsvolle Darstellungen des Zusammenhanges der Begebenheiten. Und damit dieser Zusammenhang klar werde, so darf nun die kleine Ursache neben der großen nicht ausbleiben, und die Einwirkung der Literatur auf die Gestaltungen des Völkerlebens darf ebenso wenig übersehen werden, als die Zertrümmerung oder Gründung mächtiger Reiche. — In gewissem Maaße ist nun Vollständigkeit erforderlich, aber doch nur in gewissem Maaße, denn absolute ist unmöglich, und die Gränzen der Schulzeit setzen auch der relativen Schranken. Zwar dürfte in den letzten Jahren des Gymnasiums wohl etwas Mehr als die üblichen 2 Stunden wöchentlich in Anspruch für den historischen Unterricht begehrt werden, zumal da statt der gewöhnlichen Absonderung der Alterthumskunde, der alten Geographie, der Mythologie, oder Was sonst der Art noch selbständig erscheint, Dies am richtigsten in die Geschichte aufgenommen wird, wo Jedes sein richtiges Maaß und seine richtige Stelle erhält. Durch Separirung solcher Unterrichtsstoffe wird fast nothwendig eine übertriebene Spezialität und Abgeschlossenheit, welche obendrein gar oft des Abschlusses entbehrt, erzeugt. Gleich der Religion muß die Geschichte ein Ganzes sein, so vieler Eintheilungen auch der Stoff fähig und bedürftig ist. Uebrigens erhält kaum irgend ein anderer Unterricht soviel Zufluß aus indirekten Quellen, als der in der Geschichte. Die Schriftsteller in fremden Sprachen, deren Lektüre am empfehlenswerthesten ist, sind großentheils historische, sie liefern Ausführungen des Angedeuteten und Ergänzungen des Lückenhaften, jedenfalls aber Wiederholungen. Und es könnte oft ohne Gefährdung des sprachlichen Hauptzwecks für diesen Nebenzweck noch Mehr gewonnen werden. Auch ist nicht zu übersehen, daß der Lehrer der Geschichte am allerersten Etwas von dem Privatfleiße seiner Schüler zu erwarten hat. Geschichte, selbst mäßig geschickt vorgetragen oder geschrieben, zieht an, und den Lehrer, welcher hier nicht zu interessiren versteht, trifft mehr als anderswo

der Vorwurf pädagogischer Unfähigkeit. Auch ist das historische Wissen ohne fremde Hülfe am ersten aus Büchern zu schöpfen. Wichtig ist auch der Einfluß des Geschichtsunterrichts auf die Gesinnung der Schüler. Wir meinen nicht, daß der Lehrer im Unterrichte Politik treiben solle oder dürfe. Denn dadurch tritt er nothwendig selbst in das Getriebe der Partheien hinein und zieht auch seine Schüler nach. Das aber kann niemals zu Verwicklungen und Mißdeutungen führen, wenn der Lehrer seine Schüler daran gewöhnt, alle irdischen Ereignisse im Zusammenhange, als Veränderungen unter der Leitung der Vorsehung zu betrachten. Die Weltgeschichte sei das Weltgericht, aber nicht jeder Schüler werfe sich zum Weltrichter auf. Gerade zur Bescheidenheit führt die rechte Betrachtung der Geschichte. Wie gering ist das Wirken einer einzelen Generation! Erst auf den Schultern so vieler wackeren Vorfahren konnten wir erreichen, Was wir erreicht haben. Und wie viel Gutes ging verloren in dem Streben nach einer neuen Kulturstufe! Wie viel Scheinbares wurde für wahre Güter eingetauscht! Die Götzen des Augenblicks, die goldnen Kälber der Völker werden plötzlich von ihren Altären gestürzt. Nichts wandelbarer als Volksgunst und Kriegsglück. Aber doch ein Bleibendes in all diesen Wandlungen. Solche Ideen werden als wahrer Gewinn aus der Geschichte hervorgehen und an die Stelle des hohlen Kosmopolitismus wird ein milder Patriotismus treten [5]).

Was die Form betrifft, so kann dieselbe weder die katechetische, noch die heuristische sein, es sei denn etwa in einer Vergleichung oder sittlichen Herleitung. Vielmehr hat die akroamatische Form mit der examinirenden so abzuwechseln, daß die Schüler niemals in Passivität zu versinken vermögen. Von dem Diktiren sollte in unserem Zeitalter eigentlich nicht mehr die Rede sein, da es nur bestimmt sein konnte, noch fehlende Bücher durch Abschriften zu ersetzen. Die Bücher sind aber jedenfalls jetzt vorhanden, und es kommt nur darauf an, sie zu kennen und zu wählen. Der Preis kann nicht abhalten, da Schreibpapier ebenfalls Geld kostet, und die verlorene Zeit und die vergeudete Kraft noch weit kostbarer ist. Auf den erstren Stufen, also namentlich in der Volks-

schule, bedarf es weder eines gedruckten noch eines geschriebenen Leitfadens, wenn nicht etwa das Lesebuch an die Stelle desselben träte. Es ist ja nicht Viel an Namen und Zahlen, was dem Gedächtniß anvertraut werden soll, die Thatsachen sind der Kern, und die behalten sich ungeschrieben. Selbst auf den höheren Stufen ist mit den synchronistischen Gerippen nicht viel ausgerichtet, wenn man sie nicht etwa benutzt wie die Landkarten, worauf die meisten Namen nur für einen etwa vorkommenden Fall verzeichnet sind, keineswegs aber für die Schule. Für diesen Zweck scheint jedoch ein historisches Lexikon brauchbarer zu sein. Jedes Lehrbuch der Geschichte muß in gewissem Grade auch Lesebuch der Geschichte sein, denn die Geschichte hört auf, Geschichte zu sein, wenn nicht das wirklich Geschehene ihren Inhalt ausmacht, sondern blos das chronologische oder geographische oder biographische Pünktchen, welches die Mnemonik erdacht hat. Unter allen Umständen müssen die Schüler wiedererzählen, Was ihnen erzählt worden ist, nicht aber geschichtliche Aufsätze liefern, welche dem Gewissenhaften unsägliche Mühe verursachen, dem Ungewissenhaften nur eine Abschrift aus einem zu Gebote stehenden Buche kosten. Manche Lehrer gefallen sich in unterhaltenden Anekdoten und Witzen, und scheinen den Ernst der Geschichte in deren Darstellung ganz zu vergessen. Wieder andere bleiben in gelehrten Exkursen und Kleinigkeiten stecken, welche weder etwas Bildendes für die Schüler haben, noch auch für die Konversation dereinst von Werth sein können. Zu den Mitteln der Veranschaulichung gehören auch geographische Vorkenntnisse und Ergänzungen. Nicht als sollte Geschichte und Geographie, Vergangenheit und Gegenwart unter einander gemengt werden; aber der Lernende muß den Boden der Begebenheiten kennen, wenn sie ihm klar vor Augen treten und in seinem Gedächtniß haften sollen. Darum muß denn auch die alte und mittlere Geographie am geeigneten Orte geradezu in den geschichtlichen Vortrag eingeschaltet werden, doch aber nicht weitläuftiger als es für diesen Zweck nothwendig ist. Zuviele Notizen ermüden und werden bald vergessen, vollends, wenn dieselben abgerissen von der neueren Geographie gegeben werden. Gerade durch die Anknüpfung der Vergangenheit an die Gegenwart erhält die-

selbe erst recht Halt und Bedeutung. Wer die Geschichte außer Beziehung zu unserem jetzigen Leben stellt, raubt ihr den sittlichen Einfluß, um dessen willen sie doch eigentlich in die Schulen eingeführt ist. Dadurch daß man nicht umfassende geographische Vorträge den geschichtlichen vorausschickt, sondern in kurzen Bildern das Nöthige einschiebt, erhöht man überhaupt die Mannigfaltigkeit der Darstellung und gewährt schickliche Ruhepunkte für Aufmerksamkeit und Gedächtniß [6]). Das chronologische Fachwerk, obgleich unentbehrlich, reicht für sich allein nicht hin, dem geschichtlichen Unterricht die nöthigen Haltpunkte zu geben. Es muß in die innigste Verbindung mit den Thatsachen, mit dem innerlichen Fortschreiten der Entwicklung gebracht werden. Für das Ordnen der Begebenheiten in die Zeitfolge, als äußerliche Erscheinung der Kausal-Folge, werden immer die Jahrzahlen ihren Werth behalten, und zwar müssen die Hauptzahlen unerschütterlich fest eingeprägt sein, allein wichtiger ist doch das sachliche Kombiniren, die Vergesellschaftung der Persönlichkeit der Zeitgenossen. Weiß der Lehrer hier die Mittel-Idee richtig anzugeben, dann behält sich Alles leicht [7]). Durch solche Kombinationen werden die genaueren Jahrzahlen nicht nur unterstützt, sondern auch vor den groben Irrthümern geschützt, wodurch bisweilen die Jahrhunderte verwechselt werden, während man die Einer der Zahlen behält. Ueberdies liegt in der Auffindung eines Verbindungsgliedes zwischen zwei Zeitgenossen oder Begebenheiten schon eine bildende Aufgabe.

[1] „Will man diese Vorbereitungen noch nicht Geschichte nennen, Was verschlägt's? Sie sind doch eine treffliche Grundlage für das Uebrige.“ Prange in Diesterweg's Wegweiser. Prange, Der Unterricht in Geschichte und Geographie. Leipzig, 1851 (33 kr.). Um deutlicher zu zeigen, welche Gattung von Erzählungen hier gemeint ist, sollen die Titel einiger von allgemeinstem Interesse angegeben werden. A. Aus der alten Geschichte, Mythologisches und Sagenhaftes: Herkules, seine zwölf Thaten; Theseus und der Minotaurus, Odysseus, Achill, Antigone, Midas, Kadmus, Kodrus, Simonides, Milo von Kroton, Solon und Krösus, Damon und Pinthias, die Kraniche des Ibykus, Arion; ferner: Histiäus, Leonidas, Xerxes am Hellespont, Sokrates Tod, Xenophons Rückzug, Alexander und Diogenes u. s. w. Aus der Urzeit der Römer: Romulus und Remus, der Raub der Sabinerinnen, die Horatier und Curiatier, Mucius Scävola; Brutus,

Coriolan, die Gänse auf dem Capitol, Camillus; weiter: Fabricius und Pyrrhus, Hannibal auf den Alpen, Archimedes in Syrakus, Fabius der Zauderer, Marius und die Cimbern, Cäsars Glück und Tod, Kleopatra, Varus und Hermann, Nero der Christenverfolger, die Donnerlegion u. s. w. B. Aus der mittleren Geschichte: der gehörnte Siegfried, Chriemhildens Rache, Attila, Pabst Leo der Große, Bonifacius an der Donnerers-Eiche; Pipin der Kurze in dem Löwenkampf, Karl der Große und Roland, Wittekind; Eginhard und Emma; Karl der Große in der Schule; Alfred der Große als Harfner; die Schlacht bei Merseburg; Peter von Amiens, Gottfried am h. Grabe, Friedrich der Rothbart, die h. Elisabeth, Rudolf v. Habsburg auf dem Marchfelde, Wilhelm Tell, Schlacht bei Sempach, die Hussiten vor Naumburg, das Mädchen von Orleans u. s. w. C. Aus der neueren Geschichte: Anekdoten und Charakterzüge, jedoch solche, wo es nicht auf eine Pointe hinausläuft, z. B. Luther in Worms, auf der Wartburg, Kaiser Max auf der Martinswand, Karl V. in Wittenberg, die Bartholomäusnacht, Heinrich IV. und Sully; der Aufstand der Protestanten in Böhmen; die Eroberung von Magdeburg; Gustav Adolph in München; die Schlacht bei Lützen, die Schlacht bei Nördlingen, Wallensteins Tod; die Türken vor Wien, die Franzosen in der Pfalz, der große Kurfürst bei Fehrbellin, Prinz Eugen vor Belgrad rc. Kurz, es sind historische Bilder in Rahmen, wozu es eine sehr erfreuliche Zugabe ist, wenn wirkliche Abbildungen hinzutreten. Diese einzelen Bilder erweitern sich allmählich zu Biographien hervorragender Personen, ohne daß darum auf Vollständigkeit aller Lebensumstände Anspruch gemacht wird. Einige stark hervortretende Züge charakterisiren oft besser als ausführliche und zusammenhängende Darstellung. Um jedoch dabei nicht gar zu sehr in der Irre herumzugehen auf dem ungeheuren Felde der Universalgeschichte, so gebe man einer Seits den vaterländischen Persönlichkeiten den Vorzug, anderer Seits suche man die Profangeschichte der biblischen zu nähern. Es werden allmählich Ergänzungen zu dieser letzteren nöthig, um sowohl die Bibel richtig zu verstehen, als auch den Einfluß des Christenthums auf die Kultur würdigen zu lernen.

[2] Material findet sich in folgenden Schriften: Haupt, Die Weltgeschichte. 2 Abth. Zürich, 1842 (1 fl. 3 kr.). Daneben desselben Verfassers Weltgeschichte nach Pestalozzi's Elementargrundsätzen. 2. Aufl. Hildburghausen, 1841 (1 fl. 24 kr.). Jerrer, Deutschlands berühmte Männer. 2 Thle. 2. Aufl. Leipzig, 1835 (6 fl. 36 kr.). Bredow, Umständlichere Erzählung der merkwürdigen Begebenheiten. 12. Aufl. 1840 (2 fl. 42 kr.), besorgt von Stenzel. Lossius und Schulze, Moralische Bilderbibel und historischer Bildersaal.

6 Bde. Gotha; freilich sehr theuer (40 fl.). Aehnlich Nösselt, Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchterschulen. 3 Thle. 6. Aufl. Breslau, 1839 (6 fl. 54 kr.). Kappe, Geschichten aus der Geschichte. 3. Aufl. Meurs, 1840 (15 kr.), an die Bibel anlehnend. Wich, Geschichte des deutschen Volkes in Erzählungen. Baireuth, 1851 (14 kr.). Kapp, E., Leitfaden beim ersten Schulunterricht in der Geschichte und Geographie. 5. Aufl. Braunschweig, 1851 (30 kr.). Meuser, Erzählungen aus der alten Geschichte, und als Fortsetzung aus der Geschichte des Mittelalters. Bremen, 1851 (1 fl. 48 kr.), gut erzählt. Mythologische Sagen: Werther, Heldensagen der Griechen. 2 Bde. Potsdam, 1838 (2 fl. 42 kr.). Bäßler, Die schönsten Heldengeschichten des Mittelalters 1. Bdchen. Die Frithjofssage (27 kr.); 2 Bdch. Der Nibelungen Noth (45 kr.), 3 Bdch. Gudrun, (45 kr.) Leipzig, 1843. Dielitz, Hellas und Rom. Erzählungen aus der Geschichte des Alterthums mit Bildern. Berlin, 1841 (2 fl. 9 kr.).

[3] Hülfsmittel auf dieser Stufe sind: Die allgemeine Weltgeschichte nach biblischen Grundsätzen bearbeitet für nachdenksame Leser, herausgegeben von dem Calwer Verlagsverein. Calw, 1837 (30 kr.). Ebendaselbst: Handbüchlein der Weltgeschichte mit Abbildungen, 1843 (27 kr.). Ebendaselbst: Christliche Kirchengeschichte mit Abbildungen. 8. Aufl. 1842 (20 kr.).

[4] Diese Stufe bildet in den höheren Lehranstalten gewöhnlich die erste; die besseren Lehrbücher für Schüler sind: Seemann, Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht auf Gymnasien und Realschulen. Breslau, 1839 (27 kr.). Dittmar, Die Weltgeschichte für Schul- und Selbstunterricht. 4. Aufl. Heidelberg, 1849 (2 fl. 46 kr.). Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen. Münster, 3. Aufl. 1842 (1 fl. 30 kr.). Dazu auch eine Ausführung in 3 Theilen. (2 fl. 42 kr.). Kärcher, Allgem. Weltgeschichte in zwei Stufen. Karlsruhe, 1843 (1 fl. 36 kr.). Stüve, Leitfaden f. d. Unterr. in der Weltgeschichte. 6. Aufl. Jena, 1841 (27 kr.). Beck, J., Leitfaden beim ersten Unterricht in der Geschichte in vorzugsweise biographischer Behandlung. 2. Aufl. Karlsruhe, 1843 (36 kr.). Für höhere Klassen: Desselben, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte in 3 Kursen 3. Aufl. Hannover, 1842 (3 fl.). Böttiger, Die allgemeine Geschichte für Schule und Haus. 10. Aufl. Erlangen, 1845 (36 kr.) Vielleicht das wohlfeilste aller Geschichtsbücher, aber stofflich überfüllt. Dittmar, Die Weltgeschichte in einem leicht überschaulichen, in sich zusammenhängenden Grundrisse. 3 Aufl. Karlsruhe, 1844 (54 kr.) empfehlenswerth, streng christlicher Standpunkt. Heuser, Geschichte der merkwürdigsten Staaten alter und neuer Zeit. 2 Abth. Elberfeld, 1840 (4 fl. 30 kr.) mehr für die höhere Stufe.

Seinecke, Lehrbuch der allg. Geschichte. 1. Abth. Alte Geschichte. Hannover, 1845 (54 kr.) sorgfältig gearbeitet. Dielitz, Grundriß der Weltgeschichte. 5. Aufl. Berlin, 1846. C. Ramshorn, Kleine Weltgeschichte für mittlere Bürgerschulklassen. Leipzig, 1849 (54 kr.). Geläufig zu lesen. Jahrzahlen neben. Weber, G., Lehrb. d. Weltg. 4. Aufl. Leipzig, 1854 6 fl. 24 kr. Sehr reichhaltig bes. in Literaturgesch. Diese auch bes. abgedruckt (42 kr.). Kürzer: Weber, G., Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. Leipzig, 1851 (1 fl. 45 kr.) für Realschulen 2c. ein klarer reichhaltiger Leitfaden.

[5] Ausführliche Geschichtswerke für den Lehrer hier anzuführen, dürfte kaum nöthig sein, da Lehrer so hoher Klassen eine genauere Kenntniß der historischen Literatur besitzen werden, als in wenigen Zeilen gegeben werden kann. Für einzele Fälle mag Folgendes genügen: Becker, K. F., Weltgeschichte, 7. Aufl. von Löbell. Mit Fortsetzungen von Woltmann und K. A. Menzel. 14 Thle. Berlin, 1842 (16 fl. 40 kr.). Volger, Handbuch der allg. Weltgeschichte, 2 Bde. Hannover, 1839 (10 fl. 30 kr.). Dazu ein Lehrbuch für die Hände der Schüler in 2 Kursen (36 und 45 kr.). Oeser, Weltgeschichte für Töchterschulen, 3 Thl. 4. Aufl. Leipzig, 1854 (4 fl. 30 kr.) exakter als Nösselt, viel poetische Einflechtung. Schlossers Weltgeschichte für das deutsche Volk, bearbeitet von Kriegk, Frankfurt, 1844 (jede Lieferung 45 kr.), nur für den Lehrer. Böttiger, Die Weltgeschichte in Biographien. Berlin, 1839—44, 8 Bde. (24 fl.) zum Studium für den Lehrer. Groß, Weltgeschichte in Bildern und Text. Stuttgart, 1853, das Heft à 30 kr., nicht chronologisch geordnet. Vogel, Geschichtsbilder, Leipzig, 1845 (3 fl. 30 kr.). Frisch, doch fast zu rasch behandelt. Bauer, Allgem. Weltgeschichte für alle Stände, 6 Bde. Leipzig, 1844. 4 fl., also sehr wohlfeil. Lanz, Historisches Lesebuch. 2 Bde. Leipzig, 1838 (5 fl. 36 kr.), aus Quellenschriftstellern. Für die deutsche Geschichte: Böttiger, K. W., Geschichte des deutschen Volkes und des deutschen Landes. Leipzig, 1836 (5 fl. 15 kr.). Dazu ein Lehrbuch für die Schulen. Erlangen, 4. Aufl. 1838 (36 kr.). Kohlrausch, Die deutsche Geschichte. Elberfeld, 12. Aufl. 1844 (3 fl. 9 kr.). Dazu ein Auszug von demselben Verfasser. Elberfeld, 1843 (54 kr.), und ein anderer von Liebler. Mannheim, 1843 (18 kr.). Menzel, W., Geschichte der Deutschen. 2 Thle. 4. Aufl. Stuttgart, 1843 (8 fl. 45 kr.), nicht ganz frei von Partheilichkeit. Müller, Gesammtgebiet des geschichtlichen Unterrichts 1 Kurs. deutsche Geschichte 2 Bde. Leipzig, 1841 (5 fl. 24 kr.). Fortmann, Gesch. des deutschen Volks. Oldenburg, 1837 (3 fl. 20 kr.) vom katholischen Standpunkte wie Welter, freisinnig. Dittmar, Die deutsche Geschichte. 2. Aufl. Karlsruhe, 1843 (1 fl. 21 kr.)

vorzüglich anschaulich. Dittmar, Geschichte der Welt vor und nach Christus. Heidelberg, 1845. Daraus auch einzel: Geschichte der griechischen Welt. 1848. Geschichte der römischen Welt. 1848. — Aßmann, Abriß der allgemeinen Geschichte. Braunschweig, 1853 (1 fl. 30 kr.) ein klarer Leitfaden. Die alte Geschichte findet sich gut bearbeitet in Bredow, Handbuch der alten Geschichte. 6. Aufl. von Kunisch. Altona, 1851 (1 fl. 48 kr.). Fiedler, Geschichte der Römer. Wesel, 1846 (1 fl. 48 kr.). Ramshorn, Geschichte der Griechen. Leipzig, 1838. Roth, Lesebuch zur Einleitung in die Gesch. bis jetzt 2 Bde. Nürnberg, 1844 (4 fl.) Römer und Griechen. Unter den Spezialgeschichten verdient Empfehlung: Vormbaum, Die brandenburg-preußische Geschichte. 6. Aufl. Leipzig, 1845 (1 fl. 15 kr.) nebst zwei Kursen für die Elementarklassen.

[6] Mnemonische Hülfsmittel für den Geschichts-Unterricht sind: Bredow, Hauptbegebenheiten aus der Weltgeschichte in 3 Tabellen. 9. Aufl. Altona, 1851 (27 kr.). Kohlrausch, Chronologischer Abriß der Weltgeschichte. 13. Aufl. Leipzig, 1845 (45 kr.). Dielitz, Geographisch synchronistische Uebersicht der Weltgeschichte. Berlin, 1837 (36 kr.). Pischon, Synchronistische Tabellen. Berlin, 1842 (2 fl. 15 kr.). reichhaltig. Historischer Atlas von Radowitz. Berlin, 1843, 22 Karten (2 fl. 42 kr.). Kutscheid, Handatlas der alten Geschichte und Geographie. Berlin, 1843 (3 fl. 36 kr.); Mittelalter, 1844 (3 fl. 36 kr.). Kappe, historisch-geographischer Schulatlas. 4 Karten, Barmen, 1843 (27 kr.) sehr klein. Hoffmann, Wandcharte der alten Welt. Stuttgart, 1839 (3 fl. 36 kr.) das römische Reich, Griechenland. Möller, Schulatlas der alten Welt nebst einem Abriß der alten Geographie; 15 Karten, 18. Aufl. Gotha, 1845 (1 fl. 48 kr.). Möller, Kleiner histor. Atlas. 3. Aufl. von Muhlert. Leipzig, 1844 (2 fl. 20 kr.). Scharff, Atlas der alten Welt, 16 Karten mit Text. 7. Aufl. 1841 in 4., Weimar, Industrie-Comptoir (2 fl. 15 kr.), auch einzele Karten. König, Historischgeogr. Handatlas. 2. Aufl. Wolfenbüttel, 1851 (2 fl. 6 kr.). Sehr zu empfehlen.

[7] Ein Beispiel wird Dies erläutern: Für Cyrus hat man die bequeme Zahl 555, für Perikles 444, für Alexander 333. Mit Cyrus ist zu verbinden Krösus, mit diesem Solon, mit diesem Thales, denn der Erste besiegte den Zweiten, dieser war von dem Dritten nicht glücklich gepriesen worden, der Letzte wurde von Solon besucht, und erschreckte ihn mit der Nachricht von dem Tode seines Sohnes. In den 100 Jahren zwischen Cyrus und Perikles müssen die persischen Könige gesetzt werden, welche mit den Griechen Krieg führten, denn unter Perikles war Frieden, also Darius, Xerxes, Artaxerxes Longimanus. Mit Darius verbindet sich Miltiades, mit Xerxes Themistokles, mit Artaxerxes Cimon; alle Diese lebten also vor 444. Aber

auch Hebräer waren Zeitgenossen: Cyrus des Serubabel, Xerxes der Esther, Artaxerxes des Esra und Nehemia. Bei den Römern war Servius Tullius ein Zeitgenosse des Cyrus, ein Gesetzgeber statt eines Eroberers; Tarquinius der Stolze war ein gleichgesinnter Zeitgenosse des Kambyses; als die Römer Konsuln wählten, wählten die Perser ihren Darius durch Pferdegewieher. Zu Perikles Zeiten hatten die Dezemvirn die Konsuln verdrängt, und kamen nach Griechenland, um Gesetze zu holen. Wer die chronologische Bildung weiter treiben will, kann auch die Jahrhunderte in Jahrzehende theilen, oder die ganze Geschichte nach der Uebereinstimmung von einzelen Ziffern durchwandern, z. B. 490 Schlacht bei Marathon, 390 Gallier in Rom, 290 Unterwerfung der Samniter, 190 Schlacht bei Magnesia u. s. w. Die Gedächtnißkunst fordert, für alle diese Data vermittelnde Ideen zu suchen, und in der That ist Dies, wenn einmal sehr viel gemerkt werden soll, das einzige Mittel gegen Mechanismus. Zwar sichern willkürlich gewählte Mittelideen davor gerade noch nicht, aber das Aufsuchen derselben bleibt immer bildend. Sehr lehrreich sind in dieser Beziehung die neueren mnemonischen Schriften von Reventlow, Eyth und Nauck. Selbst ohne sich weitläuftig mit der Mnemonik abzugeben, kann man sich das Verfahren aneignen, wornach den Buchstaben zugleich ein Zahlenwerth beigelegt, und zu dem zu behaltenden Worte ein numerisches Wort hinzugefügt wird, welches in seinen Buchstaben eine zu behaltende Zahl darstellt, aber mit dem ersten durch eine inhaltliche Beziehung zusammenhängt.

§. 75. Der Religions-Unterricht.

Die Religion, d. h. die ins Bewußtsein getretene Verbindung des Menschen mit Gott, ist weder eine Wissenschaft noch eine Kunst, und kann deßhalb nicht in dem gewöhnlichen Sinne erlernt werden. Da dieselbe vielmehr vorzugsweise eine Sache des Gemüthes und Willens oder noch genauer der Vernunft ist, und die Sittlichkeit als Zweig umfaßt, so kann ihre Entwicklung nur indirekt durch das Vorstellungsvermögen geschehen und es wird mehr zur Religion erzogen als darin unterrichtet. Darum verlassen uns bei diesem Gegenstande auch manche der gewöhnlichen Unterrichtsgesetze und darum können wir den methodischen Bestrebungen der Schule verhältnißmäßig so wenig Erfolg auf diesem Gebiete nachrühmen. Die Familie, die Sitte, die kirchlichen Einrichtungen, die bürgerliche Zucht haben auf die religiöse Bildung einen die Schule weit überwiegenden Einfluß. Die Schule kann nur anregen, vor-

bereiten, nachhelfen und Ausschreitungen aus der rechten Bahn verhüten. Allein bei der alle Vergleichung ausschließenden Wichtigkeit der religiösen Bildung der Menschheit und der Jugend insbesondere, bei der Abhängigkeit alles menschlichen Glückes und aller Vervollkommnung von derselben ist auch eine kleine Förderung derselben schon schätzenswerth. Und allerdings ist, sobald es um die übrigen Faktoren der religiösen Entwicklung nicht allzu ungünstig steht, das Gebiet, worauf die Schule einwirkt, nicht so schmal, daß es irgend unangebaut bleiben dürfte. Denn die Gefühle in dem Menschen werden größtentheils und hauptsächlich durch Vorstellungen erregt, die Vernunft aber, welche den Glauben und die Sittlichkeit in sich erzeugt, schöpft ihre Nahrung aus dem Gebiete der Vorstellungen ebenso gut als dem der Gefühle, und die göttliche Offenbarung selbst muß ihren Weg durch die Vorstellungen in das Herz nehmen. Die Ansicht Derjenigen, welche in Rücksicht auf den vorherrschenden Faktor des Gefühls in der Religion dieselbe dem Schulunterrichte entzogen und der Familien-Erziehung ausschließlich zugewiesen haben wollen, entbehrt also der psychologischen Begründung. Noch weniger läßt sich aber die gerade entgegenstehende Meinung begründen: daß weil die Religion höchst schwierige Begriffe enthalte, der Unterricht in derselben bis in das Alter der begrifflichen Reife aufgeschoben werden müsse. Das hieße: nicht in das Wasser gehen, bevor man schwimmen gelernt habe. Rücksichtlich der Klarheit zerfallen ja die Begriffe in zahllose Stufen, und Gefühl und Glauben schließen sich keineswegs vorzugsweise an die klarsten Begriffe. Sorgen wir nur, daß die minder klar entwickelten, aber gleichwohl lebhaften Begriffe, worauf wir den religiösen Glauben der Jugend bauen, nicht das Licht später eintretender Klarheit zu scheuen haben. Dem geistigen Zustande des Kindes sind jene entsprechender, als scharf begränzte Abstraktionen.

Aber das ist nicht zu verkennen, daß der Religions-Unterricht wegen der Berechnung auf Vernunft, Gefühl und Willen, an der Stelle von Verstand und Gedächtniß, einer ganz besonderen Methode bedarf, und daß dabei Rücksichten zu nehmen sind, welche bei anderen Lehrgegenständen ganz und gar wegfallen. Und zwar

läßt sich nicht leugnen, daß diese Schwierigkeit sich bedeutend steigert, wenn die religiöse Ueberzeugung des Lehrers nicht in vollster Uebereinstimmung mit dem vorzutragenden Inhalte steht. Denn während bei anderen Unterrichts-Gegenständen der Grundsatz der Wahrheit immerhin eine Uebereinstimmung der Ansichten des Lehrers mit den durch den Unterricht zu verbreitenden Mittheilungen wünschenswerth macht, und der Freudigkeit des letzteren förderlich ist, so ist Dies doch keine unerläßliche Bedingung. Man kann eine Orthographie lehren, die man selbst nicht billigt, und kann dieselbe gut und zur Freude der Schüler lehren. Bei dem Religions-Unterrichte verhält sich aber die Sache anders. Da gehen die Blüthen der ganzen unterrichtlichen Thätigkeit mit dem Mangel an innerer Ueberzeugung des Lehrers verloren, weil die sympathetische Einwirkung vermittelst der Gefühlsäußerungen und des Beispiels die mächtigste ist. Enthusiasmus ist ansteckend, selbst, wenn es ihm an objektiver Wahrheit mangelt. Und in dieser Beziehung stehen die Lehrer, welche einer mehr begrifflichen Auffassung der Religion huldigen, im entschiedensten Nachtheile gegen diejenigen, welche das Gefühl vorwalten lassen. Allerdings wird die Auffassung der Religion mit dem Gefühle nur dann dauernde Wurzel schlagen, und bis zu Früchten gedeihen, wenn diese Gefühle an bestimmte äußerliche Grundlagen angelehnt sind, und immer in derselben Richtung wirken, auch wenn dieselben durch das Bewußtsein der Gemeinschaftlichkeit Nahrung erhalten; und darauf beruht die Kraft wohl organisirter und an einer unzweideutigen Auslegung der Offenbarung haltender Kirchen. Auch Das verstärkt die Wirksamkeit der Religion auf die Gemüther und folglich die Leichtigkeit, den Religions-Unterricht mit dem Leben in Verbindung zu setzen, wenn gewisse das Gefühl ergreifende und anschauliche Lehren in den Vordergrund gerückt sind, so z. B. die Lehre von der allgemeinen Sündhaftigkeit, von den Schrecken der ewigen Strafen, und der Möglichkeit diesseits Vergebung zu erringen.

Allein wir dürfen nicht wegen der größeren Leichtigkeit oder Schwierigkeit des Religions-Unterrichtes oder der religiösen Erziehung einem gewissen Bekenntnisse pädagogisch den Vorzug

einräumen wollen. Das Bekenntniß entspringt aus der Ueberzeugung von der Wahrheit und der Unterricht soll diese Ueberzeugungen unter der Jugend fortpflanzen, gleichviel ob Dies mehr oder weniger Mühe macht. Jede Religionspartei will, daß ihre Jugend gerade in ihrem Glauben unterrichtet werde, und die Pädagogik hat den Weg zu bezeichnen, wie jede Glaubenslehre am vollkommensten dem Vorstellungsvermögen eingeprägt, in das Gefühl eingesenkt und in der Bestrebung wirksam gemacht, also mit einem Worte, wie die Vernunft zu einem lebendigen und fruchtbaren Glauben gebildet werden kann. Wenn wir Dies nun hier nicht in alle Partheien befriedigenden Sätzen und Beispielen nachzuweisen suchen, so liegt es an der Unmöglichkeit in einer so kurzen Schrift alle Richtungen zu berücksichtigen. Es genügt aber in einem pädagogischen Lehrbuche, wenn die allgemeinen pädagogischen Grundsätze auf Einzelheiten eines gewissen Religions-Unterrichtes in der Weise angewandt werden, daß daraus eine leichte Analogie für verwandte Fälle entstehe.

Es fragt sich zu allererst, welche Quellen kann der Religions-Unterricht benutzen, wo kann er anknüpfen, da das Kind für sich keine positiven religiösen Anschauungen, sondern blos Anlagen dafür mitbringt. Wir reden hier noch nicht von dem Religions-Unterrichte der Schule, sondern von der religiösen Erziehung überhaupt, also von den Obliegenheiten der Eltern ganz besonders. Daß die positiven Religions-Wahrheiten, wie sie in der heiligen Schrift niedergelegt sind, sich nicht zur unmittelbaren Mittheilung an ein ganz unentwickeltes Kind eignen, das noch gar keine Vorbegriffe von Gott und göttlichen Dingen hat, Das leugnen kaum die strengsten Anhänger des positiven Lehrbegriffs. Doch hat die Verfrühung der für Erwachsene bestimmten Belehrungen zu der übertriebenen, doch nicht ganz unbegründeten Behauptung Anlaß gegeben, unsere religiöse Erziehung sei ein Vernunftmord. Wer dem Kinde unverständliche Formeln statt entwickelnder Belehrung aufdringt, der stumpft die Empfänglichkeit für künftige religiöse Belehrung ab, kann also eine innere Gleichgültigkeit bei äußerer Hingebung, also Heuchelei begründen, oder eine Abneigung gegen alles tiefere Eingehen in religiöse Materien, mithin Unglauben.

Schon der Verfasser des Hebräerbriefes (5, 12) hat ermahnt, den Kindern Milch und nicht starke Speise zu geben, der Anbequemungen Christi an die Fassungskraft seiner Schüler gar nicht zu gedenken.

Wir suchen also das religiöse Gefühl, dessen Keim in dem jungen Menschen schlummert, so bald als möglich zu wecken und zu nähren, aber mit den angemessensten Mitteln.

I. Erster Anknüpfungspunkt ist ohne Zweifel das Sittengesetz, welches das Kind aus den Geboten seiner Eltern kennt und respektirt, welches es aber bald als etwas Heiliges, nicht von den Eltern Erfundenes, sondern in einem höheren Namen Ausgesprochenes verehren lernt. Indem das Kind anerkennt: du darfst nicht lügen, weil kein Mensch lügen darf und jeder Lügner Strafe verdient, beugt es sich vor einer unsichtbaren gesetzgebenden Macht, ohne daß es gerade noch den Namen des Gesetzgebers zu wissen braucht. Daraus ergibt sich aber auch, wie unpädagogisch es gehandelt ist, wenn man wichtige moralische Gebote, wenn gleich dem Gegenstande nach vielleicht noch unwichtig, ohne sittlichen Ernst ausspricht und mit Willkür handhabt. Die ersten Grundlagen der Religion sollten auf alle Weise vor Leichtsinn und Vermischung mit sinnlichen und gleichgültigen Dingen geschützt werden. Wer sein Kind an Gehorsam gegen seine wohl gewählten und sorgfältig behandelten Gebote gewöhnt, der hat damit den ersten Schritt zur religiösen Erziehung gethan.

II. Aber freilich darf man dabei nicht stehen bleiben, der Name Gottes muß bald auch ausdrücklich dazu genannt werden. Und wissen wir diesem Namen bei dem Kinde Ehrfurcht zu verschaffen, so haben wir schon einen zweiten Schritt gethan, ohne daß noch irgend Begriffsgränzen gezogen wären. Diese Ehrfurcht wird aber durch Anschauung guter Beispiele mitgetheilt. Sieht das Kind die Hände zum Gebete falten, gewahrt es die Stille, welche bei der Unterredung mit einem unsichtbaren Wesen herrscht, sieht es die äußerliche Verehrung, die diesem erhabenen Unbekannten im Gottesdienste erwiesen wird, wie sich die Eltern und die Vornehmsten vor demselben beugen, so schließt es sich unbewußt dieser Andacht an und wagt den Namen Gottes nicht leichtsinnig aus-

zusprechen. Dem stehen aber die Sitten fast allenthalben noch sehr entgegen. Die meisten Kinder hören den Namen Gottes zuerst in unwürdiger Verbindung, wenn auch nicht gerade in Flüchen aussprechen. Die Bildung der Mütter ist in diesem Punkte noch ganz besonders zurück, und die Verletzung des zweiten Gebotes wird gar nicht mehr als Sünde gerechnet. Um dieser Ehrfurcht willen vor dem Unsichtbaren und der Anschauung halben führe man das Kind frühzeitig mit in die Kirche und zu den heiligen Gebräuchen, nicht oft, nicht so, daß es den Reiz der Neuheit verliert, sondern um einmaligen tiefen Eindruck zu erhalten und Anknüpfungspunkte zur religiösen Unterredung zu gewinnen.

III. Die dritte Quelle der ersten religiösen Entwicklungen ist Gott in der Natur. Anschauungen, Thatsachen thun hier wie überall im Kinderleben die Hauptsache; Gerede, sei es auch das salbungsreichste, verfehlt den Zweck, führt zur Unwahrheit. Gott läßt wachsen, donnern, blitzen, stürmen, regnen, Das ist die Auffassungsweise der kindlichen Völker gewesen und ist noch die Auffassungsweise der kindlichen Individuen. Man trete deßhalb nicht allzu früh mit physikalischen Erklärungen — ohnedies oft unstichhaltig genug — zwischen die Vorstellung von der unmittelbaren Einwirkung Gottes auf die Erde und verstatte auch dem Wunderglauben Raum, bis er sich vergeistigen kann.

IV. Denn überhaupt ist die Poesie eine vierte Quelle der religiösen Erkenntniß. Es muß nicht Alles begrifflich aufgefaßt werden, wenn das Kind es auch schon vermöchte. Wir müssen seinen naturgemäßen Glauben und die Thätigkeit seiner Phantasie nicht durch verfrühte Wahrheit, die eigentlich gar keine subjektive Wahrheit für das Kind, sondern nur ein bleicher Abdruck einer objektiven Wahrheit ist, zerstören. Wem hat es geschadet, daß er einst geglaubt hat, das Christkindlein habe die Weihnachtsgaben selbst gebracht? Sind die Kinder, welche allenthalben hinter die Coulissen schauen, darum klüger, vernünftiger, glücklicher als andere? O wie thöricht und grausam hat sich unsere Afterweisheit oft schon an der Poesie der Kinderherzen versündigt! Wahrlich es ist der ärgste Aberglaube, den Aberglauben bis auf den Punkt zu verfolgen, daß nur wahr sein soll, Was wir mit Augen sehen und mit Händen greifen können.

V. Auch bietet uns die Offenbarung selbst Anhaltspunkte genug für kindliche Entwicklung, wenn die Lehrer nur kindlich genug denken, dieselben herauszufinden und unverdreht mitzutheilen. Das kindliche Alter ist sehr frühzeitig empfänglich für biblische Geschichten, zumal in Verbindung mit bildlichen Anschauungen. Laßt sie nur fleißig betrachten, sprecht darüber, aber um Gottes willen nicht schulmäßig, nicht im Takt und Chor, nicht in der 300jährigen Lutherischen Uebersetzungssprache, sondern vor Allem in der Sprache, welche das Kind versteht und ihm zu Herzen dringt. Und weg mit Sprüchen und Versen, welche blos herbeigezogen zu werden pflegen, damit dem Herkommen genügt werde! Ein jeder Vers, ein jeder Satz, welcher das Kind nicht ansprechen würde ohne Rücksicht auf religiöses Wissen, der bleibe ihm auch mit dieser Rücksicht fern. Es kommt die Zeit für Das alles, aber sie läßt sich nicht durch bloßes Eifern herbeiziehen. Dies ist der Punkt, wo gar viele Geistliche nicht Maaß zu halten wissen. Rechtzeitigkeit und Sparsamkeit sind nicht genug zu empfehlende pädagogische Grundsätze gerade für diesen Unterricht. Ueberhaupt kann man behaupten, daß der unweise Eifer für den Religions-Unterricht der Wirksamkeit desselben ebensoviel Eintrag gethan hat, als die Lässigkeit. Denn von eigentlicher Feindschaft gegen denselben kann ja nicht wohl die Rede sein. In Angelegenheiten des Gefühls aber wird die Gränze in der Richtung des Zuviels gar leicht überschritten, und mit dem Reize der Neuheit und der Heiligkeit der Betrachtung verschwinden die unsichtbaren, aber mächtigen Antriebe, welche sonst Thaten gebären. Es kann nicht oft genug gesagt werden: in dem Religions-Unterrichte darf es niemals bis zur Ermüdung der Schüler kommen, und der Lehrer darf den Maaßstab seiner Ausdauer um so weniger an die Aufmerksamkeit der Kinder legen, als ihm dabei jedenfalls eine viel leichtere, mindestens angenehmere Rolle zukommt, als seinen Zuhörern. Das „Nöthige sie hereinzukommen“ trägt auch in der Schule, zumal in der Kleinkinderschule keine guten Früchte. Die Kinder müssen sich vielmehr nach dem Religions-Unterrichte sehnen und Dies durch die Häufigkeit ihrer darauf bezüglichen Fragen kund geben. Das Heiligste und Höchste sollte auch das

Erfreulichste, und im strengen Sinne des Wortes eine frohe Botschaft sein!

VI. Dies gilt denn auch in besonders hohem Maaße von dem wichtigen Akte der religiösen Erziehung, dem Gebete. Beten sollen die Kinder früh, recht früh, aber selten, rechtzeitig und einfach. Das Gebet ist die Unterredung, der Verkehr mit Gott, und dieses Verkehrs bedarf es überall, wo Liebe entstehen und erhalten werden soll. Nicht um bestimmter Erwartungen willen sollen die Kinder beten, sondern um Gott ihre Gedanken mitzutheilen. Man sagt zwar: Gott kennet dieselben vor ihrem Entstehen, allein wie alle Gedanken durch die Sprache bestimmter werden, so auch die an Gott. Man spreche von ihm, so wird man auch richtiger von ihm und lieber an ihn denken. Daraus folgt zugleich, daß die Gebete auch in späterem Alter Ausdruck eigener, wirklicher Gedanken sein müssen, nicht erborgter oder aus den Worten abgeleiteter. Gleichwohl können Schulgebete recht wohl in festen Formeln bestehen, wenn dieselben vorher so erklärt worden sind, daß der Gedanke sich mit Leichtigkeit an ihnen hinaufrankt. Ja, sobald ein Gebet im Namen Aller gesprochen werden soll, dürfen es gar nicht einseitige, unvollkommene Kinder-Gedanken mehr sein, welche den Inhalt ausmachen, denn solche würden bei den Hörern keine Zustimmung finden, oft aber Lachen oder Mißfallen erregen. Eine vortheilhafte Art, das Schulgebet zu behandeln, wenigstens in Oberklassen, ist, daß man den Schülern eine Anzahl Liederverse, Sprüche u. s. w., welche Gott direkt anreden, zur Auswahl stellt, und bald diesen, bald jenen sein selbstgewähltes Gebet sprechen läßt. Darin drückt sich die Individualität aus, ohne aus dem objektiven Gebets-Ton fallen zu können. Will der Lehrer selbst beten, so muß er sich zwar insoweit verleugnen, als er in die Gedanken der Kinder einzugehen sucht, die Kindersprache soll er aber darum nicht nachäffen, denn zum Gebet gehört vor Allem Wahrheit. Auch stilles Beten kann abwechselnd mit lautem stattfinden; sind auch die Gedanken, welche dadurch angeregt werden, keine bestimmten, so ist die allgemeine Stille, die andächtige Haltung der ganzen Versammlung an sich schon ein Anlaß, die Gedanken von den sinnlichen Dingen abzuwenden [1]).

[1] Gebetbücher für Schulen: Sell, Bibelgebete. Darmstadt, 1854. Arendt, Gebete für Kinder in Schule und Haus, Rinteln, 1841. Pax, Gebete für die Jugend jedes Alters, aus Dichtern ausgewählt. Glogau, 1844. Rohland, Schulgebete nebst einem Liederanhange. Neue wohlfeile Ausgabe. Brandenburg, 1845 (18 kr.). Sparfeld, des Kindes erstes Glaubens- und Sittenbuch. Leipzig, 1845 (21 kr.). Sprüche und Liederverse. Aeltere Gebetbücher sind: Wisseler, Morgengebete für Schulen, Wesel, 1828 (36 kr.). Engel, 60 kurze Schulgebete. Leipzig, 1823 (9 kr.). Lieth, Gebete für Schule und Haus. Elberfeld, 1834 (27 kr.). Fritsche, Gebete und Betrachtungen für höhere Bildungsanstalten. Grimma, 1834 (2 fl. 6 kr.). Rellensmann, Kindergebete 2. Aufl. Bielefeld, 1841. Anschauliche Hülfsmittel sind: Olivier, v., Volks-Bilderbibel in 50 bildlichen Darstellungen. Text von Schubert. Hamburg, 1836, 5 Lieferungen, (6 fl.). Kügelgen, v., Geschichte des Reiches Gottes auf Erden, Text von Krummacher; bis jetzt 4 Hefte mit je 7 Kupfern, à 1 fl. 48 kr., Essen, 1844. Bilder aus der biblischen Geschichte des A. T. nach Zeichnungen von Walch, Augsburg, 1844 (1 fl. 48 kr.), kolorirt (3 fl. 12 kr.), empfehlenswerth.

§. 76. Die Bibelkunde.

Wenn gleich nur die Protestanten die heilige Schrift für die einzige Quelle der Religion erkennen, so schließen doch die übrigen christlichen Konfessionen die Bibel keineswegs von dem Religions-Unterrichte aus. Für alle christliche Religionspartheien ist vielmehr eine genaue Kenntniß der in der Bibel enthaltenen Thatsachen und Lehren ein Bedürfniß und der Anfang des positiven Religions-Unterrichtes. Ja es läßt sich nicht leugnen, daß die unmittelbare Benutzung der Bibel den protestantischen Religions-Unterricht pädagogisch genommen bedeutend erschwert, zumal wenn man an dem Texte der Lutherischen Bibelübersetzung unverbrüchlich festgehalten werden soll. Die Bibel ist ein schwer verständliches Buch, schon ihres Inhaltes wegen, wieviel mehr durch ihre bilderreiche, morgenländische und nun in einer zwar vortrefflichen, aber dreihundert Jahre alten Uebersetzung. Gleichwohl wird dieselbe in vielen Schulen sogar als Lesebuch gebraucht, und der größeste Theil der evangelischen Geistlichkeit besteht auf Beibehaltung des vollständigen und unveränderten Textes in dem Unterrichte, ja in

manchen Ländern ist der Gebrauch von Bibelauszügen in den Schulen geradezu verboten. So hoch wir die Ehrwürdigkeit der Lutherischen Bibelübersetzung anschlagen, so wirksam dieselbe auf die Bildung unserer Schriftsprache gewesen ist, und so lebendig sie sich verhältnißmäßig gegen Schriften von gleichem Alter in dem Bewußtsein des Volkes erhalten hat, so ist sie doch gegenwärtig weder unserer Schrift- noch unserer Volkssprache gleich genug, daß Kinder dieselbe ohne besondere Nachhülfe verstehen könnten. Man rühmt die unvergleichliche Einfachheit und Naivetät der Bibelsprache und versichert, sie werde an Kindlichkeit von keinem anderen Buche übertroffen. Dies ist wahr und nicht wahr, je nachdem man es versteht. Die Kindlichkeit liegt in den Gedanken, zumal des Alten Testamentes, aber nicht in dem Ausdrucke, am wenigsten in dem der Uebersetzung. Daß aber sehr viele, vielleicht die meisten neueren Schriftsteller nicht kindlich zu denken und folglich sich auszudrücken verstehen, ist nur allzu wahr und mag vielfältig zu jenem Urtheil Anlaß gegeben haben. Unerreichbar ist aber die Kindlichkeit der Bibelsprache nicht. Und soll dieselbe denn etwa ganz abgestreift werden? Die Pädagogik verlangt weiter Nichts als Verständlichkeit, Leichtigkeit für das Kind und will kein Hemmniß der Sprachentwicklung desselben. Es soll an das Vorhandene angeknüpft werden, also an die Sprache, welche das Kind bereits versteht und redet. In dem Maaße, wie der Inhalt klarer wird, kann die Schwierigkeit der Form zunehmen, folglich ganz wohl in der Lutherischen Uebersetzung sein Endziel finden. Aber damit anzufangen, sie bis auf jedes veraltete Wort beibehalten, heißt Dasselbe, als den Unterricht im Lateinischen mit lateinischem Vortrage beginnen, also die Schwierigkeiten auf einen Punkt häufen, und die Sache der Einkleidung opfern. Das Kind soll die Bibel und die biblischen Personen liebgewinnen, es soll sein eignes Leben mit dem biblischen Leben in beständige Beziehung setzen, ist dazu wohl eine eigenthümliche, schwierige Sprache der Weg? Eine Verwässerung des Kernhaften, eine Verwischung des Natürlichen, eine Schwächung der Anschaulichkeit und Lebhaftigkeit ist gar keine Folge davon und zeugt nur von der Ungeschicklichkeit und Geschmacklosigkeit des Lehrers [1]).

Die Hauptsache bleibt eben eine solche organisch zusammenhängende und in das Leben verwachsene Kenntniß des Inhaltes der heiligen Schrift, daß der Geist nach einer weiteren Quelle der Religion nicht sucht. Die Offenbarung muß dem Menschen alle Fragen lösen, die ihn beunruhigen oder deren falsche Lösung ihn von Gott abführen könnte. Dazu ist aber erforderlich, daß die heilige Schrift nicht wie ein anderes Buch einmal gelesen, sondern während der ganzen Entwicklungsperiode des Geistes nach Maaßgabe der Fassungskraft aufgenommen und zum Eigenthum gemacht werde. Es muß zur Gewohnheit werden in dem biblischen Sinne zu denken, man muß die eignen Gedanken an die Pfeiler der Offenbarung anlehnen, darum muß die Aneignung der in der Bibel niedergelegten Wahrheiten frühzeitig beginnen und unablässig fortgesetzt werden. Nur so wird aus dem Wissen ein Leben.

Vielleicht scheint diese Forderung auf ein Uebermaaß von Lehrstunden in der Religion hinzudeuten und also in Widerspruch mit der oben empfohlenen Sparsamkeit zu treten. So ist es jedoch nicht gemeint. Bei pädagogisch richtiger Behandlung des Stoffs und bei konzentrirter Aufmerksamkeit genügen wenige wöchentliche Stunden. Die Stetigkeit des Unterrichtes ersetzt die Häufigkeit, oder vielmehr sie vermeidet die Schlaffheit, welche jede Breite des Unterrichtes begleitet. Wenig, aber gut, gilt mehr als in jedem anderen Unterrichtszweige in dem Religions-Unterrichte.

I. Die Bibelkunde beginnt mit dem Eintritt in die Schule als Erzählung auserwählter biblischer Geschichten. Nicht für alle sind sechsjährige Kinder fähig, nicht alle sind eine Nahrung für den kindlichen Geist. Auch kann bei so unentwickelten Schülern noch gar nicht eine Form der Mittheilung gewählt werden, welche ein für allemal gilt und beibehalten werden soll. Mag man sich sträuben, wie man will, hier wird man sich der kindlichen Fassungskraft noch anbequemen und entweder in gewöhnlicher Sprache erzählen müssen oder soviel Erklärung einzuschieben genöthigt sein, daß man vor lauter Erklärung die Thatsachen nicht mehr sieht. Und doch sind es gerade die Begebenheiten, welche belehrend und anregend auf die Kinder wirken, nicht das

über dieselben gefällte Urtheil des Lehrers. Alle moralisirenden Zuthaten schwächen den Eindruck. Das moralische Urtheil muß in der Erzählung selbst und in kurzen Hindeutungen auf göttliches oder menschliches Wohlgefallen oder Mißfallen liegen. Dadurch werden die Bilder der biblischen Geschichten und Personen zu unwandelbaren moralischen Anschauungen, zu einem sittlichen ABC. Auch werden die Kinder von selbst die guten Personen liebgewinnen, die bösen verabscheuen, mit den irrenden Geduld, mit den leidenden Mitleid haben, ohne daß es dazu wesentlicher Nachhülfe von Seiten des Lehrers bedürfte. Sie werden sich selbst und das Leben ihrer Umgebungen mit dem biblischen Leben vergleichen und Beziehungen suchen; und immerhin mag ihnen dabei der Lehrer an die Hand gehen. Eben darum lasse man aber auch die Personen wie sie sind, verschönere Nichts an den vorzugsweise frommen, karrikire aber auch nicht die bösen. Die Wahrheit wirkt am stärksten ohne Schminke, und daß die Bibel keine Ideale, sondern wirkliche, bald edle, bald fehlende, bald Gott ergebene, bald Gott entfremdete Menschen vorführt, liegt ja dem ersten Blicke offen. Geschieht nun gar die Rechtfertigung der absolut Frommen durch Verdrehung des sittlichen Urtheils, und auf Kosten der Gerechtigkeit, so gründet man in den Herzen der Jugend die Sophistik und die Heuchelei.

Was die Wunder (das sichtliche Eingreifen Gottes in die menschlichen Geschicke) betrifft, so hat man auf dieser Stufe unter allen Umständen die mindesten Schwierigkeiten. Das Kind glaubt, ohne zu fragen, warum und wie? Diesen kindlichen Glauben darf der Lehrer durch seine Erklärungen in keinem Falle antasten. Glaubt er seiner Seits auf einem Standpunkte zu stehen, von wo das vermeinte Wunder aufhört als solches zu erscheinen, so muß er doch wissen und bedenken, daß das Kind nicht auf gleicher Stufe steht, und daß demselben noch Jahre der selbständigen Entwicklung bevorstehen. Das sollte aber doch auch jedem pädagogisch Gebildeten einleuchten, daß die Erklärungs-Versuche der biblischen Wunder bis jetzt eher den Charakter der Absurdität, als der tieferen Einsicht an sich tragen, und daß man allermindestens das heilig Gehaltene schonen müsse, so lange man nichts Besseres an die

Stelle zu setzen vermag. Es ist an sich schon eine Verletzung der innersten Natur des Kindes, wenn man Was demselben von einer ehrwürdigen Seite zum Glauben geboten wird, verneint und zwecklose Zweifel in die zarte Seele pflanzt. Vollends, wenn es der Lehrer thut, der für sich wieder einen Glauben an seine Autorität in Anspruch nimmt! Dieses pädagogische Bedenken allein sollte die Berechtigung der Schulbehörden, den Religions-Unterricht rücksichtlich der Wundererzählungen genau zu überwachen, darthun, wenn auch die Kirche keine Einsprache thäte. Wohl aber soll der Lehrer das biblische Wunder vor der Vermengung mit gemeinen abergläubischen Geschichten bewahren, und der Leichtgläubigkeit dadurch nachdrücklicher entgegenwirken, daß er zeigt, wie Gott durch außerordentliche Thaten seiner Gesandten die Menschen bis zu der Stufe der Erlösung hinführte, von da an aber die natürlichen Mittel für hinreichend hielt. Mittels dieser Unterscheidung kann jeder Aberglaube fern gehalten und die biblischen Wunder vollkommen in ihrer Ehrwürdigkeit erhalten werden. Doch bedarf es auf dieser ersten Stufe selbst dieses Mittels nicht einmal.

Die Erzählungen des Alten Testamentes müssen in der Regel denen des Neuen vorausgehen. Nicht gerade wegen der Chronologie. Eine Verletzung derselben ließe sich leicht wieder gut machen, sondern weil sie wirklich unendlich kindlicheren Inhaltes sind als die letzteren, und weit weniger Erklärung bedürfen. Denn die Phantasie des Kindes versetzt sich viel leichter nach Aegypten und in die arabische Wüste, als unter die Pharisäer und Zöllner. Dazu kommen die überaus zahlreichen bildlichen Ausdrücke des N. T. Endlich entspricht auch wirklich die religiöse Entwicklung in jedem Kinde der der Menschheit überhaupt und das Unvollkommnere muß also dem Vollkommneren als Vorbereitung dienen.

Welche Geschichten man vorzugsweise auszuwählen, welche zurückzulassen habe, darüber werden die Meinungen immer verschieden sein und ich möchte jedem Lehrer, welcher selbständig zu erzählen versteht und sich die Mühe der Vorbereitung nicht verdrießen läßt, dabei möglichst freie Hand lassen. Für die schwächeren oder viel beschäftigten müßte freilich eine Musterarbeit vor-

liegen. Darin müßten die biblischen Geschichten, welche sich durch ihren anziehenden Stoff, durch ihren sittlichen Gehalt und durch ihren geringen Umfang dazu eignen, so erzählt sein, daß das Kind sie auch wohl lesend verstehen könnte. Doch nicht in dem Lesen liegt das rechte Leben, sondern in dem mündlichen Vorerzählen und Nacherzählen, in der vielseitigen Besprechung des Bildes, das der Seele des Kindes vorgeführt ist. Die Abschnitte müssen anfangs höchst klein genommen werden, so daß nach wenig Sätzen der Mittheilung schon ein Abfragen und Reproduziren erfolgt. Auch die ganzen Geschichtchen dürfen nicht zuviel Umfang haben, damit sie in das kurze Gedächtniß der Kinder und in den halbstündigen Unterricht hineinpassen. Die meisten Abschnitte unserer jetzigen Lesebücher der biblischen Geschichte sind zu lang und zu komplizirt. Wenn man jedoch größere Geschichten in kleinere zerlegt, so sorge man nur auch für gehörige Abrundung, so daß jede für sich ein Bild im Rahmen ausmacht.

Was die unsittlichen Szenen in der Bibel betrifft, so behandle man dieselben nicht allzu befangen, denn dadurch wird die Gefahr der kitzelnden Auffassung nur vermehrt. Aber man fordere denn doch auch nicht den Muthwillen und die Lust am Sinnlichen heraus. Die Geschichten von Lots Töchtern, von Dina, von Ruben's und Juda's Blutschande und Aehnliches seien also für diesen und alle Schulkurse nicht vorhanden, man kann dieselben entbehren, bis ein ernsterer Sinn bei stiller Lesung der Bibel auch solchen Dingen ihre rechte Stelle anweis't. Allein kleinere Züge lassen sich mit leichten Wendungen ihrer Zweideutigkeit entkleiden und wenigstens dem Scherze entziehen. So die Erzählung von den Sodomitern, von Potiphars Weib, von Bathseba u. s. w. Man sorge nur, daß die gewählten Ausdrücke nicht Neugierde erwecken, und daß nicht naive Fragen der Kinder Gelächter erregen. Geschichten, die mit Gottes Erhabenheit oder Gerechtigkeit und Güte nicht im Einklange zu stehen scheinen, darum wegzulassen, (z. B. Elisa und die Bären, Josua Zerstörungen u. dgl.) kommt mir etwas aberwitzig vor. Müssen wir denn nicht tausendmal sagen: Unbegreiflich sind seine Wege? Wollen wir Gottes Rathgeber sein? Allein wohl ist es erlaubt, den Ausdruck dann zu

mildern, daß es den Kindern nicht als Kontrast erscheint und sie nicht zu schwer zu beantwortenden Fragen veranlaßt [2]).

II. Der zweite Kursus der biblischen Geschichte durchwandert das nämliche Gebiet, aber ausführlicher, es sind nicht mehr Geschichten, es wird allmählich Geschichte. Es werden alle Geschichten, deren Erklärung nicht etwa besonders schwierig ist, beigebracht, zur Bibelsprache allmählich übergegangen, sachliche Erklärungen und moralische Betrachtungen angeknüpft. Da die Kinder lesen können, so ist ihnen ein biblisches Lesebuch in die Hand zu geben, worin jedoch die etwa vorkommenden didaktischen Stellen noch überschlagen werden müssen. Es ist ein vorherrschend historischer Kursus, jedoch so, daß die spezielle Leitung des jüdischen Volkes durch die göttliche Vorsehung und die Absicht der Offenbarung durch Christus deutlich genug hindurch schimmert. Bibelsprüche, welche in der Geschichte selbst ihre Erklärung finden, auch kurze Sittensprüchlein lassen sich nun bequem an den geschichtlichen Unterricht anschließen, und müssen dann exakt memorirt werden; sie aber zahlreicher herbeiziehen, oder geradezu vom Zaune brechen, bringt nur die Ueberfüllung und Unanschaulichkeit hervor, durch welche man so oft den Religions-Unterricht in Unwahrhaftigkeit hineintreibt. Es ist nicht unzweckmäßig, wenn das biblische Lesebuch die Sprüche selbst als Anhang bietet. Da für diesen Kursus eine gewisse Vollständigkeit des Inhalts angesprochen wird, die Schüler auch (9 und 10jährige) eine andere geistige Entwicklungsstufe erreicht haben, so kann jetzt ebensowohl wie in dem analogen Unterricht in der profanen Geschichte eine Gruppirung der Begebenheiten angewandt werden. Was vorher einzel dastand, das trete nun in einen natürlichen Zusammenhang. Aus den kleinen historischen Bildern werden Biographien, soweit Dies der Stoff und die Art der biblischen Erzählung zuläßt. Aber auch die moralische Ausbeute muß immer bedeutender werden. Nicht daß man à la Hübner eine Reihe von oft übel begründeten „nützlichen Lehren" anhängen soll, sondern durch Vergleichung und Beziehung. Da nämlich die Geschichten mit allen Nebenumständen und ohne wesentliche Auslassungen erzählt und genau wiedererzählt werden, so kann der Schüler mit einer gewissen Leichtigkeit über diesen Stoff dis-

poniren. Er kann Parallelen ziehen zwischen Personen verschiedener Zeiten und äußerlich verschiedener Lebensbedingungen; auch zwischen den biblischen Personen und jetzt lebenden oder aus anderen Erzählungen bekannten. Auch kann bereits das Subsumiren unter allgemeinere Gesichtspunkte beginnen. Besonders ergiebig ist die Vergleichung des A. und N. T. Bei der Verheißung der Geburt Johannes d. T. wird an den ähnlichen Vorgang bei Simson und Samuel erinnert; Jesu Darstellung im Tempel und Samuel vor Eli, Jesus in Aegypten, Moses an Pharao's Hof, Jesus im Tempel, Daniel bei Nebukadnezar u. s. w. Ebenso werden Sittenlehren, bei welcher Gelegenheit sie auch immer vorkommen mögen, aus der heiligen Geschichte erläutert. Du sollst nicht töden führt auf Kain, Moses, Jephta, Saul u. s. w.; sei barmherzig auf Mose's Errettung aus dem Wasser, Rahab, David u. s. w. Dabei gewinnt Beides, die abstrakten Begriffe an Anschaulichkeit und die Erzählungen an vielseitiger Association. Die Gleichnisse des N. T. wovon für den vorigen Kursus nur ganz wenige paßten, können jetzt fast alle Aufnahme finden, ohne daß jedoch die tiefere Auslegung schon zur Hand sein müßte [3]).

III. Der nun folgende dritte und der für die letzten zwei Jahre der engeren Schulzeit bestimmte vierte Kursus haben es mit der eigentlichen B i b e l k u n d e zu thun, so nämlich daß der dritte an einem B i b e l a u s z u g e hält, der vierte in die Bibel selbst einführt. Da wo der Erstere versagt ist, mag eine geordnete Auswahl leichterer biblischen Abschnitte an die Stelle treten, der Lehrer thut selbst, Was dort der Schriftsteller übernahm. Der Charakter dieser Bibelkunde läßt sich schon aus der Darstellung der früheren Kurse erkennen, nämlich allmähliche pädagogisch abgestufte Einführung in das Verständniß und Behalten des biblischen Stoffes und Verarbeitung desselben zu Beziehungen unter sich und auf das Leben des Schülers.

A. Zu diesem Zwecke wird erstens die biblische Geschichte fortgesetzt und erweitert, so daß die Geschichten zu einer G e s c h i c h t e d e r O f f e n b a r u n g werden, die Anfänge der religiösen Entwicklung im A. T. und der Vorzug derselben vor dem Götzendienste werden nachgewiesen. Die sittliche Noth der Menschheit, welche

die Erlösung nothwendig machte, werde lebendig geschildert und die segensreichen Folgen der Erscheinung Christi an dem Leben der ersten Christen anschaulich gemacht. So schlägt die biblische Geschichte in die Religionsgeschichte über und gewährt zugleich Anhaltspunkte für die profane Geschichte, da nämlich, wo es derselben gestattet ist, solche Ausgänge zu nehmen. Natürlich wird bei solchen Exkursen kein Faden zerrissen, der bereits in den biblischen Geschichten angeknüpft war. Die Parallelen der sittlichen Verhältnisse aller historischen Personen werden fortgesetzt, die Seelenzustände der Kinder aus der Geschichte erläutert und gelenkt. Die Abstraktion religiöser und moralischer Begriffe an konkreten Beispielen arbeitet dem bald beginnenden Unterrichte in der Glaubenslehre (Katechismus) in die Hände, sowie die Subsumirung der Thatsachen unter allgemeine Gesichtspunkte immer fortdauert und ihre Anforderungen steigert. Erläuterungen durch einzele passende Sprüche und Verse laufen zur Seite.

B. Allein der Bibelauszug oder die biblische Auswahl bietet nun auch nicht mehr lediglich Historisches, sondern verbreitet sich vor Allem über diejenigen Lehrabschnitte, welche in die Geschichten eingewebt sind. Dies trifft vornehmlich das N. T. mit den Reden und Gleichnissen des Heilandes. Von diesen hat man wenigstens die leichteren in den Lehrgang aufzunehmen, und verständlich zu machen. Tieferes Verständniß muß freilich oft reiferen Jahren vorbehalten bleiben, dann aber auch ausdrücklich; das Kind muß wissen, in welchen Stücken es noch zu lernen hat und wo möglich selbst wieder daran erinnern. Von den Gleichnissen Jesu werden auf dieser Stufe nur noch wenige ihrer Schwierigkeit wegen auszuschließen sein, wohl aber viele von den Reden, zumal diejenigen, welche sich auf die Zukunft des Reiches Gottes beziehen, denn diese empfangen ja ihr Licht erst durch die Erzählung von dem Untergange des jüdischen Reiches.

C. Der Stoff des dritten Kursus ist also reich, überreich, seine Behandlung aber auch schwierig. Die Schüler sind nämlich in die Jahre getreten, wo die Außenwelt mit ihren Reizen mächtig auf sie wirkt, wo sie dem Worte des Lehrers nicht mehr wie bisher unmittelbar glauben und folgen, der Einfluß anderer Personen

schwächt den seinigen immer mehr und mehr. Da gilt es also, die Keime vor grellem Sonnenschein zu bewahren, damit sie nicht verdorren, ehe sie wurzeln konnten, oder das überwuchernde Unkraut auszujäten. Durch viel Auswendiglernen geschieht Dies gewiß nicht, so angenehm auch in späterem Alter ein Schatz von Sprüchen und Liederversen sein mag. Ein kleinerer viel benutzter Schatz ist ja ohnedies mehr werth als ein großer verschimmelnder. Alle Anstrengungen des Religionslehrers müssen vielmehr darauf gerichtet sein, die heilige Schrift und die Religion werth zu erhalten, so daß der Unterricht nicht blos als ein erzwungener oder der äußerlichen Ordnung angehöriger betrachtet wird. Von besonderer Wichtigkeit ist, da die Benutzung gedruckter Bibelauszüge selten gestattet ist, die Auswahl der zu lesenden Stellen und die Herstellung des Zusammenhanges, wo man genöthigt ist Fragmente zu lesen. Ohne Auswahl würde die Lesung der Bibel viel zu viel Zeit erfordern. Es würde sich aber auch gar keine pädagogische Ordnung in die Masse des Stoffes bringen lassen, man würde das Interesse ertöden. Es gilt also gerade das Interessanteste, Belehrendste und Verständlichste zur Lektüre herauszusuchen. Dann aber in wenigen Worten, in klarer mündlicher Darstellung die durch die Auslassungen entstandenen Lücken auszufüllen. Es ist dies zugleich ein Mittel, allen Anstößigkeiten des Stoffes und der Form auszuweichen. Was nicht allseitig zum Lesen geeignet, davon gebe man nur den Inhalt an. So kann es gelingen die Jugend in der ganzen h. Schrift zu orientiren.

D. Manche Lehrer haben die Trockenheit dieses und jenes biblischen Stoffes, und noch mehr der Katechismen durch Zuziehung weltlicher Erzählungen, besonders moralischen Inhaltes zu mildern gesucht. Man hat ganze Sammlungen sogenannter christlicher Geschichten. Wir verkennen die gute Meinung solcher Sammlungen nicht, möchten sie auch nicht ganz verdrängt wissen, allein im Ganzen halten wir dieselben doch für ein verfehltes Mittel. Denn erstens kann durch Vermengung gewöhnlicher Erzählungen mit den biblischen die Achtung gegen die letzteren, die doch mit einem ganz anderen Maßstabe zu messen sind, beeinträchtigt werden. Dies geschieht unleugbar durch romanartige Einkleidungen der

Begebenheiten, welche die Aufmerksamkeit und die Phantasie mehr fesseln, als die Bibel mit ihrer Einfachheit kann. Die längeren Erzählungen religiösen Inhaltes leiden fast alle an Langweiligkeit oder bereiten umgekehrt zu phantastischen Ueberspannungen, oft sogar Ausschweifungen vor. Ein anderer Fehler der erwähnten Sammlungen ist ihre übermäßige Reichhaltigkeit. Trifft der Lehrer nicht eine schonungslose Auswahl, so verdrängt ein Bild das andere, keins gewinnt eine feste Gestalt und eine wirksame Dauer in dem Gemüth des Kindes; es sind flüchtige Rührungen, welche im günstigsten Falle dadurch erreicht werden. Der härteste Vorwurf trifft aber die Glaubwürdigkeit dieser Erzählungen. Schwerlich dürften die Herausgeber nur für die Wahrheit auch nur eines kleinen Theiles derselben einstehen mögen. Von den poetischen und als Tradition erscheinenden (Legenden) verlangen wir Dies freilich nicht. Sie sind auch in der That die brauchbarsten unter allen. Wenn aber Erzählungen wunderbaren Inhaltes auch aus der neuesten Zeit ohne alle Beglaubigung dastehen, so fragen wir, wie stimmen diese, ich will nicht sagen, mit der historischen Wahrheit, sondern mit **1.** Joh. **4, 1** und ähnlichen Sprüchen? Was die Missionäre, Was die vorzugsweise so benannten Frommen in ihren Selbstbekenntnissen erzählen, das ist doch wahrlich nicht unbedingt als lautere Wahrheit und der biblischen Geschichte gleich zu achten. Manche solcher Berichte tragen den Stempel der Selbsttäuschung ihrer Verfasser an der Stirne. Sollen also solche erläuternden Erzählungen benutzt werden, so geschehe es mit Umsicht, Sparsamkeit und — Geschmack. Denn Absurdidäten und Albernheiten sind keines Unterrichts würdig, am wenigsten des Religions-Unterrichtes.

E. Was nun aber die positive Erklärung der gelesenen Bibelstellen betrifft, denn auch bei der vorsichtigsten Auswahl läßt sich ein Verständniß ohne Erklärung nicht voraussetzen, so gelten zwar dabei die gewöhnlichen Regeln des Erklärens überhaupt, allein viele in höherem Grade als anderswo. Zuerst ist streng auf richtige Betonung bei dem Lesen zu halten, weil diese auf den Sinn den wesentlichsten Einfluß übt. Oft ist eine Korrektur oder ein Vormachen des Lehrers in dieser Beziehung weit erklärender als eine

breite Umschreibung. Denn allerdings ist die Breite der schlimmste Fehler aller Erklärungen. Der Eindruck des gelesenen Textes bleibt doch immer die Hauptsache und dieser wird durch Paraphrasen seinem besten Theile nach verwischt. Die Ausleger wissen oft gar nicht, welchen Schaden sie mit ihren Zerfaserungen der kräftigen und schönen Stellen anrichten. Am allerschlimmsten sind die predigtartigen Ansprachen an Schüler von noch schwacher Fassungskraft. Alle Nachtheile der akroamatischen Form vereinigen sich dann, um die Zuhörer zur stumpfsinnigsten Gedankenlosigkeit zu bringen. Wechsel, vielfacher, rascher Wechsel in Form und Beziehung muß stattfinden, wenn die Bibelerklärung dem Kinde nicht zum Ueberdrusse werden soll. Langeweile muß überhaupt als ein Erbfeind des Religions-Unterrichtes behandelt werden. Die Erregung nachhaltigen Interesses wird vorzüglich dem Lehrer gelingen, welcher das Abstrakte zu veranschaulichen versteht. Also zu jedem allgemeinen Begriff ein Beispiel und zwar nicht das erste beste aufgegriffene, sondern das passendste und edelste unter allen zur Auswahl vorliegenden. Vorzüglich lehrreich sind die Beispiele aus der Bibel selbst. Sie sind edel, harmoniren in der Heiligkeit der Quelle mit dem zu erklärenden, und regen die Schüler immer aufs neue zum Eindringen in die heilige Schrift an. In diesem Punkte ist noch lange nicht genug vorgearbeitet. Um kurz und bestimmt zu erklären, ist natürlich von Seiten des Lehrers selbst genaues Verständniß des Textes erforderlich. Gerade die eigne Unsicherheit wählt viele Worte und trübt die Klarheit des Textes durch ungehörige Zuthaten. Wie oft hört man aber solche extemporirte oder unverdaute Auslegungen in der Kirche, wieviel mehr in Schulen! Wenn wenigstens Bescheidenheit und Sparsamkeit die Unvorbereiteten abhielte, sich Blößen zu geben und Verwirrung anzurichten! Für den unverstandenen Text kann die Erklärung vorbehalten bleiben, für den verworrenen nicht. Es müssen Stufen gesetzt sein, durch welche man nach und nach zur vollständigen Kenntniß verhilft. Was heute zu schwer ist, das spare ich auf morgen auf, und lehre es erforderlichen Falls einstweilen faktisch.

F. Am meisten gilt Dies von den historischen, geographischen und antiquarischen Notizen, womit man gern seine

Gelehrsamkeit zeigen möchte, oft aber nur den Mangel an pädagogischem Takte offenbart. Dergleichen Dinge helfen zum inneren Verständniß einer Stelle gewöhnlich gar nicht viel, lenken vielmehr die Aufmerksamkeit von der Hauptsache ab, der Geist entwischt durch die Hülle. Immerhin mag man dem wißbegierigen Kinde darauf gerichtete Fragen beantworten, immerhin mag man bei Wiederholungen und Uebersichten dem bekannten Stoffe dadurch einige Neuheit verleihen, zum ersten Eindringen in den Sinn gehört es nicht, wo z. B. das Land Ur gelegen hat, ob das Todte Meer tiefer liegt als das Mittelmeer, welcher persische König unter Ahasveros zu verstehen sei u. s. w. Noch abgelegener sind die äußerlichen Sprachbemerkungen mancher Lehrer. Es versteht sich, daß Schwierigkeiten geebnet, daß die bildlichen Ausdrücke in eigentliche umgesetzt werden müssen, aber Wurzeln aufzusuchen, Ableitungen zu spinnen, wohl gar orthographische Bemerkungen in den Religions-Unterricht zu schieben, das ist täppisch und verletzend für ein erwärmtes Gemüth.

G. Wohin gehört aber nun die Geographie des heiligen Landes und ähnliche Hülfskenntnisse zum Verständniß der Bibel? Sie bilden bestimmte Episoden in der Bibelkunde an solchen Stellen, wo der Verlauf des Bibellesens darauf führt. Wenn der Schüler weiß, jetzt wird eine Vorbereitung auf künftigen Religions-Unterricht vorgenommen, so kann er dieselbe nicht mit dem Kern desselben verwechseln, er weiß die Schwelle von dem Hause zu unterscheiden. Besondere Lehrstunden für die biblische Geographie anzusetzen ist nicht rathsam. Der Unterricht läuft gern in die Breite aus, beschäftigt sich neben dem Wesentlichen auch mit dem Unwesentlichen. Auch bleibt nicht das warme Interesse, er wird zu weltlich. Besser also man schiebt denselben stückweise in die biblische Geschichte ein z. B. die Schilderung von Aegypten in den Auszug der Israeliten, die Kenntniß des alten Kanaans in das Buch Josua, die des jüngeren Palästinas in die Einleitung in das N. T. u. s. w. Die Reliquien des jetzigen Palästina's erwähne man an den betreffenden Orten und überschaue das Ganze nochmals bei der Zerstörung von Jerusalem. Die heilige Schrift gibt ja zu solcher Anordnung Anlaß, indem

sie auf didaktischen Stoff historischen, und dann wieder geographischen folgen läßt [3]). Uebrigens wird das meiste und Wichtigste von diesen Mittheilungen dem vierten Kursus also den letzten Schuljahren anheim fallen.

VI. Der vierte Kursus versetzt nämlich aus dem Bibelauszuge in die Bibel selbst, oder setzt an die Stelle ausgewählter kleinerer Stücke die Lektüre ganzer biblischer Bücher. Nicht gerade, daß es auf absolute Vollständigkeit der Bücher ankäme, aber sie müssen doch als Ganzes aufgefaßt werden. Deßhalb sind Einleitungen in dieselben, soweit dieselben ohne Hypothesen und gelehrte Gründe möglich sind, nicht unangemessen. Am meisten gilt es aber, die gelesenen Bücher recht zu charakterisiren, die Hauptwahrheiten vor den Nebenideen hervorzuheben, den Zusammenhang nachzuweisen und überhaupt die Schüler in dem Buche zu orientiren. An einem oder etlichen müssen sie die übrigen mit Nachdenken und Erbauung lesen lernen. Deßhalb sind alle für den dritten Kursus aufgestellten Bedingungen hier noch in gesteigerter Strenge zu erfüllen. Neben der höchsten Klarheit und Würde des Unterrichtes müssen die Beziehungen nach allen Seiten so reich werden, daß kein Ereigniß des Lebens vorkommen kann, ohne durch biblische Wahrheiten erhellt und zu einem höheren Ziele hingeführt zu sein. Natürlich reicht da der plappernde Leseton, die Wortklauberei, und die theilnahmlose Verständigkeit nicht aus. Den Lehrer muß selbst ein biblischer Geist durchwehen, er muß sich gehoben fühlen, indem er die Kinder zu einer neuen Stufe der Sittlichkeit erhebt und den bewußten Eintritt in das Reich Gottes vorbereitet.

Außer den historischen Büchern, von welchen die neutestamentlichen alle in der Schule lesbar sind und von den alttestamentlichen die meisten mit nur geringen Auslassungen, sind es vorzüglich die Psalmen, die Sprüche Salomo's und das Buch Jesus Sirach, welche sich für die Jugend eignen; in dem Neuen Testament dürfte der Brief an den Titus und der Brief Jakobi den ersten Platz verdienen. Doch kommt dabei gar Viel auf die persönliche Vorliebe des Lehrers an; liegt demselben ein Buch besonders nahe, so wird es ihm auch gelingen, die Schüler dafür einzunehmen und so in das Verständniß desselben einzuweihen.

Da wo es an Zeit fehlt, ganze Bücher in der angegebenen Weise zu lesen, läßt sich auch die Auswahl des 3. Kursus mit gesteigerten Anforderungen fortsetzen. Dann ist eine Anordnung des Stoffes nach der Folge des Kirchenjahres oder der kirchlichen Feste nicht verwerflich, obgleich diese Reihenfolge immer äußerlichen Gründen folgt und darum auch sehr leicht in eine bloße Anlehnung an die kirchlichen Einrichtungen übergehen kann. Eine selbständig ihr Ziel verfolgende religiöse Entwicklung ist jedenfalls pädagogischer. Manches läßt sich auch der selbständigen Fortbildung nach dem Austritte aus der eigentlichen Schule überlassen, doch vertraue man darauf nicht zu viel. Die Erfahrung lehrt, daß das in der Schule Erbaute eher zerfällt als fortgebaut wird. Selbst der Konfirmanden-Unterricht in seiner jetzigen Gestalt, wo er sich oft gar nicht an den Religions-Unterricht der Schule anschließt, sich vielmehr desselben nur zur Aussonderung und Ueberweisung der Gedächtniß-Aufgaben bedienen möchte, ist von keiner nachhaltigen Wirkung. Der Gedanke, aus der Schule entlassen und den Erwachsenen zugerechnet zu werden, ist viel mächtiger als die Ermahnungen und Rührungen des Seelsorgers. Wenn sich hier nicht Kirche und Schule verbinden und als ein Gesammt-Organismus gegen die Macht der auflösenden Einflüsse kämpfen, so wird die Jugend nicht von der Religion ergriffen und festgehalten, sondern nur an der Oberfläche berührt werden. Auch die kirchlichen Katechisationen nach der Entlassung aus der Schule sollten nicht als eine veraltete Einrichtung vernachlässigt, vielmehr nach den Bedürfnissen unserer Zeit umgestaltet werden. Es ließe sich viel Gutes wirken, wenn man den alten gedächtnißmäßigen Weg verlassen und einen ergiebigeren, auf die Gesetze der Pädagogik gegründeten betreten wollte. Bibellektüre, schönes Vorlesen geistlicher Lieder und erbaulicher Aufsätze, Mittheilungen aus der Religionsgeschichte, auch aus der unserer Tage, soweit dieselbe von Polemik frei ist, würde anders anregen, als die ewigen Wiederholungen des Katechismus oder die alles Gemüthliche zerfasernden Katechisationen. Neu und frisch muß die Bibelkenntniß und die Religionskenntniß überhaupt in der Jugend erstehen, wenn die jetzigen Bewegungen auf dem kirchlichen Gebiete einen förderlichen

und nicht einen auflösenden Ausgang nehmen sollen. Daß aber das Lesen des N. T. in griechischer Sprache, wie Einige für die Gymnasien vorgeschlagen haben, kein pädagogischer Fortschritt, sondern ein Rückschritt sein würde, bedarf keines Erweises. Das hieße recht das Heilige gemein machen. Weit förderlicher wäre, wenn die jungen Theologen auf der Universität die deutsche Bibel mehr benutzten, sie würden dann den Inhalt nicht immer blos von der gelehrten Seite betrachten, und die eigne religiöse Bildung über der materialen Vorbereitung auf ihr Amt nicht wie bisher vernachlässigen [5]).

[1] Wollte man auch Nichts anführen als die Chr. Schmidtische biblische Geschichte, so wäre schon erwiesen, daß die Kindlichkeit nicht an einem stereotypen Ausdrucke hängt. Uebrigens betreffen diese Bemerkungen hauptsächlich nur die ersten Schuljahre, für die späteren wird die Lutherische Uebersetzung ihren Verehrern gar nicht streitig gemacht, und in einzelen Kernsprüchen läßt sie sich schon im Anfange anwenden.

[2] Folgende Geschichten möchten wohl die geeignetsten sein, wobei vorausgesetzt bleibt, daß einige noch in kleinere Abschnitte vertheilt und jeder mit einer Ueberschrift versehen wird. Aus dem A. T.: Der Stand der Unschuld im Paradiese: der Sündenfall; Kain und Abel; die Sündfluth; Noah und Ham; der Thurmbau zu Babel; Abraham und Loth; Sodom und Gomorrha; Isaaks Opferung; Elieser und Rebekka; Isaaks Segen; die Himmelsleiter; Jakobs Aussöhnung mit seinem Bruder; Joseph wird verkauft; Joseph in Potiphars Hause; Joseph im Gefängniß; seine Erhöhung; die erste Reise seiner Brüder nach Aegypten; zweite Reise; Mose's Geburt; seine Flucht aus Aegypten; Auszug der Israeliten aus Aegypten; das goldne Kalb; das Manna; das Wasser aus dem Felsen; die Wachteln; Durchgang durch den Jordan; Rahab; Bileams Esel; Jephta's Tochter; Simson; Eli und Samuel; Sauls Eselinnen; David mit der Harfe; David und Goliath; David und Michal; David und Jonathan; Saul in der Höhle; Sauls Becher und Speer; David und Abigail; Absaloms Tod; Salomo's Urtheil; die Königin von Saba; der Prophet Elias und die Wittwe; Elisa und die Bären; Elisa erweckt den Knaben der Sunamitin vom Tode; Naeman und Gehasi; Naboths Weinberg; Hiob; Daniels Erziehung; Daniel in der Löwengrube; der Bel zu Babel; Jonas im Wallfisch. Aus dem N. T. wäre zu wählen: Die Geburt Christi zu Bethlehem; die Weisen aus Morgenland; Flucht nach Aegypten; der zwölfjährige

Jesus im Tempel; die Taufe Jesu; der Hauptmann zu Kapernaum; der Jüngling zu Nain; Gleichniß von dem Unkraut im Weizen; Enthauptung Johannes des Täufers; Speisung der 5000 Mann; Jesus wandelt auf dem Meere; die Verklärung Christi; der barmherzige Samariter; Martha und Maria; der verlorene Sohn; der reiche Mann und der arme Lazarus; Zachäus auf dem Maulbeerbaum; Einzug in Jerusalem; Gleichniß von den zehn Jungfrauen; Einsetzung des heiligen Abendmahls; der Verräther Judas; Gethsemane; Verleugnung des Petrus; Pilatus; Jesu Kreuzigung; sein Begräbniß; seine Auferstehung; seine Himmelfahrt. Von den Gleichnissen sind nur solche aufgenommen, deren Bild für sich interessant genug ist, so daß es keines Gegenbildes bedarf; dies tritt erst in dem folgenden Kursus auf. Wenn wöchentlich zwei Stunden für diesen Unterricht bestimmt sind, welche im Anfange in halbe Stunden vertheilt sein können, so würden dem ganzen Kursus von zwei Jahren 160 Stunden zufallen. Der Erzählungen sind aber etwa achtzig, welche durch Zerfällung wenigstens bis auf 100 Nummern steigen. Im ersten Jahre, wo die Kinder fast unmittelbar dem Lehrer nachzusprechen haben, rückt das Erzählen äußerst langsam vor, im zweiten geht es rascher; doch nimmt das mehrmalige Nacherzählen immer viel Zeit in Anspruch, so daß man mit diesem Stoffe wohl auf zwei Jahre ausreichen wird, zumal wenn man, obschon sparsam, doch einige Sittensprüchlein memoriren läßt.

Als Probe der erzählenden Form für die erste Stufe, da die meisten Lehrbücher denselben nicht getroffen zu haben scheinen, diene folgende Erzählung:

Kain und Abel.

Nachdem die beiden ersten Menschen aus dem Paradiesgarten vertrieben worden waren, lebten sie von ihrer Hände Arbeit. Und sie hatten zwei Söhne, welche ihnen bei der Arbeit halfen. Kain, der älteste, war ein Ackerbauer, Abel, der zweite, war ein Schäfer. Wenn sie das Jahr durch ihre Geschäfte besorgt hatten, so gingen sie hin, bauten jeder einen Altar von Steinen, legten dürres Holz darauf und zündeten dies an. Sobald die Flamme in die Höhe schlug, legte Jeder das Beste, was er hatte, als Gabe für den lieben Gott darauf und verbrannte es: Dies nannten sie opfern. Einst wollten Kain und Abel opfern, Kain eine Garbe von seinen Früchten, Abel ein Lämmchen von seiner Heerde, denn der liebe Gott hatte ihnen wieder viel Segen geschenkt. Allein weil Kain nicht so fromm war, als sein Bruder, so sah Gott sein Opfer auch nicht so gnädig an, als das Opfer Abels. Kain hätte sich Das merken sollen, und künftig frömmer werden, allein statt Dessen wurde er neidisch über seinen Bruder, und an seinem grimmigen

Gesichte sah man, daß er den guten Abel haßte. Der liebe Gott warnte ihn noch einmal, und sagte ihm: „Wenn du fortfährst deinen Bruder zu hassen, so wirst du eine große Sünde begehen." Allein es half Nichts, Kain wurde immer erbitterter gegen Abel. Endlich, da sie auf dem Felde waren, fing er an, seinem Bruder Vorwürfe zu machen, und als Abel antwortete, er wisse gar nicht, Was er ihm gethan habe, gerieth Kain in eine so fürchterliche Wuth, daß er auf seinen Bruder zusprang und ihn todtschlug. Niemand hatte es gesehen, als der liebe Gott. Dieser aber sprach zu Kain: „Wo ist dein Bruder Abel?" Der böse Kain wollte leugnen und antwortete: „Was weiß ich? Ich kann meines Bruders Hüter nicht sein." Der Herr aber sprach: „Das Blut deines Bruders, das du vergossen hast, schreit zum Himmel empor, wie willst du noch leugnen!" Da entfiel Kain der Muth, und er bekannte seine schändliche Mordthat. Ach, rief er, Was hab ich gethan? Meine Sünde ist so groß, daß mir Niemand verzeihen kann. Ich darf meinen Vater nicht mehr sehen und meine Mutter nicht. Ich darf nicht mehr nach Hause kommen. Wer mich findet, wird mich todtschlagen. Ich will meinen Acker verlassen, und will fliehen in den Wald und in die Wüste, wo mich Niemand siehet." Und er floh, und glaubte immer die Stimme seines sterbenden Bruders zu hören, und im Traume kam ihm die blutige Leiche Abels vor, und aus jeder Ecke dünkte ihm Jemand den Namen Brudermörder zuzurufen, und er konnte nicht ruhig werden sein Lebenlang.

Wer sich durch dies und ähnliche Beispiele noch nicht überzeugen kann, daß die biblischen Geschichten für Kinder besonders zubereitet werden müssen, der wohne dem Unterrichte in einer Taubstummen-Anstalt bei, und er wird die Wahrheit mit Händen greifen.

[3] Bearbeitungen der biblischen Geschichte sind außerordentlich zahlreich. Für die erste Stufe: Curtman, Die biblischen Geschichten des A. T. Darmstadt, 1852 (36 kr.); des N. T. 1853 (16 kr.). Die alte Weise Hübner's haben beibehalten: Rauschenbusch, 43. Aufl. Schwelm, 1845 (36 kr.); Steiner, Rudolstadt, 1840 (24 kr.). Adler, Leipzig, 1821 (45 kr.). Trefurt, 2 Thle. 8. Aufl. Hannover, 1845 (36 kr.). Aehnlich Seiler, Bibl. Gesch. mit erklärenden kurzen Andachten, 14. Aufl. Erlangen, 1828 (27 kr.). Höchst kindlich erzählt Chr. Schmidt in seinen Bibl. Geschichten, 3 Thle. München, 1840 (54 kr.), für katholische Schulen. Oft zu weit von der Bibel abweichend ist Hebel, Biblische Geschichte für die Jugend. Stuttgart, 1843 (36 kr.). Dagegen halten streng an der lutherischen Uebersetzung: O. Schulz, Biblisches Lesebuch. Berlin, 1841 (27 kr.). Scholz, Ch. G., Bibl. Geschichte. Leipzig, 1841 (40 kr.). Kohlrausch, Die Geschichten und Lehren der h. Schrift. 16. Aufl. Halle, 1835. Zahn, Bibl. Gesch. nebst Denkwürdigkeiten aus der Geschichte

der christlichen Kirche. 2. Aufl. mit Stereotypen. Mörs, (1 fl. 12 kr.). Von Rauschenbusch, Scholz, Kohlrausch und Zahn sind auch Anweisungen zum Gebrauch ihrer eben genannten Bücher vorhanden. Zu dem Buche von O. Schulz gehört: Vormann, Handbuch zur Erklärung und unterrichtlichen Behandlung der wichtigsten biblischen Erzählungen. Berlin, 1841 (2 fl. 12 kr.). Auch verdient rühmliche Erwähnung Preuß, Bibl. Geschichten nebst einem für die Lehrer bestimmten Anhang. Königsberg, 1841 (1 fl. 30 kr.). Mehr für häuslichen Gebrauch ist Sparfeld, Bibl. Geschichten, Leipzig, 1845 (1 fl. 12 kr.). Grube, Charakterbilder aus der h. Schrift. 2 Thle. Leipzig, 1853 (3 fl. 30 kr.). Bibelauszug ist Engel, Geist der Bibel. Plauen, in vielen Auflagen, (54 kr.). Sehr reichhaltig, aber oft etwas rationalistisch. Methodisch wird die Sache behandelt in Vormbaum, Die biblische Geschichte in der evangelischen Elementarschule. Elberfeld, 1846 (45 kr.), eine Anleitung selbst zu erzählen. Ludewig, Ausführliche Methodik des Bibellesens und der Bibelkunde. Wolfenbüttel, 1844 (4 fl. 24 kr.), lehrreich und von gemäßigter religiöser Ansicht.

[4] Zur Kenntniß des heiligen Landes dienen die Karten: Sallmann, Wandkarte des heil. Landes. 2 Blatt. Kassel, 1843. (1 fl. 12 kr.). Desselben Handkarte (12 kr.). Völter, Eßlingen, 1843. 2 Bl. (1 fl. 12 kr.). Wegener, Das heilige Land, Gumbinnen, 1845 (36 kr.), 2 Karten. Die älteren Karten sind wegen der neueren Berichtigungen wenig brauchbar. Von Schriften nennen wir: Röhr, Palästina. 3. Aufl. Zeitz, 1845 (1 fl. 12 kr.). Kröger, Abriß der biblischen Geographie und Alterthümer. Hamburg, 1836 (36 kr.). Gessert, Das heil. Land. 4. Aufl. Essen, 1836 (18 kr.). Des Calwer Verlagsvereins Biblische Geographie. 5. Aufl. umgearb. 1843 (24 kr.). Ebendaselbst Bibl. Naturgeschichte. 4. Aufl. 1842 (20 kr.). Bibel-Atlas von Weiland, erläutert von Ackermann. 2. Aufl. 13 Karten, Weimar, 1845 (2 fl. 15 kr.). Palästina, von K. v. Raumer und Stülpnagel, 1 Blatt mit 6 Nebenkarten, (27 kr.), beides brauchbar und nach neueren Berichtigungen. Dewald, Wandk. der Bibl. Geogr. 4 Blatt. Erlangen, 1845 (1 fl. 45 kr.).

[5] Für Religions- und Kirchengeschichte ist wie überall sparsame Auswahl, aber gehörige Durcharbeitung des Stoffes zu empfehlen. Dürftige Notizen ergreifen das Gemüth nicht, gewähren kaum äußerliches Interesse. Die meisten Lehrbücher haben dies Bedürfniß nicht genug ins Auge gefaßt. Ich selbst habe Abhülfe versucht in: Curtman, Spiegel der Christenheit. 1. Th. Darmstadt, 1847 (2 fl.). Sonst ist anzuwenden: Beck, Die christliche Geschichte. Stuttgart, 1852. Hagenbach, Die christl. Kirche der 3 ersten Jahrhunderte. Leipzig, 1853 (2 fl. 42 kr.). Beide hochliegend. Des Calwer

Verlagsvereins Christliche Kirchengeschichte. 1843. 8. Aufl. (20 kr.). Sackreuter, Christl. Religions- und Kirchengeschichte. 2. Aufl. 2 Bde. Darmstadt, 1843 (3 fl. 36 kr.). Thiele, Kurze Geschichte der christlichen Kirche. Zürich, 1840 (2 fl. 24 kr.). Harnisch, Geschichte des Reiches Gottes auf Erden. 2. Aufl. Halle, 1845 (1 fl. 12 kr.). Kurz, mit Sprüchen und Versen ausgestattet. Zahn, Das Reich Gottes auf Erden. 2 Thle. Mörs, 1834 (5 fl. 24 kr.). Mehr Handbuch zur biblischen Geschichte, streng orthodox.

Ein sehr schätzbares Hülfsmittel für Bibelkunde ist: Rettig, Bibelkunde. 5. Aufl. Hannover, 1845 (1 fl. 12 kr.). Krause, Bibelkunde. Leipzig, 1834 (1 fl. 48. kr.). Steglich, Bibelkunde. Leipzig, 1853 (2 fl. 45 kr.). Harms, Der Scholiast, eine Verdeutschung rc. Kiel, 1851 (1 fl.). Ganz kurz Hagenbach, Leidfaden zum christlichen Religionsunterricht. Leipzig, 1853. Wo der Katechismus deren nicht genug enthält, müssen Sprüche nach besonderen Sammlungen gelernt werden. Solche Sammlungen sind: Stern, Erstes Spruchbuch für christl. Schulen. Karlsruhe, 1834 (27 kr.). Baumgarten, Bibelstellen und Liederverse mit kurzen Katechisationen. 3 Thle. 2. Aufl. Leipzig, 1839 (jeder Theil 54 kr.). Denzel, Biblische Sprüche und Sittenlehren. 6. Aufl. Stuttgart, 1838 (18 kr.). Krummacher, Bibelkatechismus. 13. Aufl. Essen, 1854 (27 kr.). Auch Engel, Geist der Bibel, obgleich umfassender, kann so gebraucht werden. (12. Aufl. Plauen, 1835. 54 kr.). Unter den Bibelerklärungen verdienen folgende den Lehrern empfohlen zu werden: Lisko, Die Bibel; 1. Abth. Das Alte Testament. Berlin, 1843 (in 15—20 Lieferungen à 36 kr.); 2. Abth. Das neue Testament. 4. Aufl. Berlin, 1843 (4 fl. 48 kr.). Dies Werk kann sehr viele andere Hülfsmittel ersetzen, ist aber etwas schwer und subjektiv. Dinter, Schullehrer-Bibel. A. T. 5 Bde. 3. Aufl. Neustadt, 1828 (7 fl.); N. T. 4 Bde. (3 fl. 36 kr.). Auch in Dinter's sämmtlichen Schriften von Wilhelm, Neustadt bis 1844. Mögen die theologischen Stimmen getheilt sein, so behält dieses Werk entschiedenen pädagogischen Werth. Fischer, Neue Schullehrer-Bibel, N. T. 1. Heft. Eisleben, 1844 (36 kr.), mit zugesetzten Fragen, ziemlich unentschieden. Brandt, Evangelische Schullehrerbibel. 3 Bde. 2. Aufl. Sulzbach, 1833 (3 fl.). Opposition gegen Dinter. Gerlach, Das Neue Testament. 2 Bde. 3. Aufl. Berlin, 1843 (4 fl. 12 kr.), strenggläubig, nicht für Schullehrer. Richter, Hausbibel und Wohlfahrt, Predigerbibel gehören ebenfalls nicht hierher. Mit vielem Beifall ist von einer Seite aufgenommen worden: Kell, Julius, Lehrbuch des gesammten Religionsunterrichts, 1842 (12 kr.), wozu als Hand- und Hülfsbuch dient: Biblische Lehrstoffe für den gesammten religiösen Unterricht. Leipzig, 1846. 10 Hefte 6 fl. Der leitende Grundsatz

ist den biblischen Geschichtsunterricht als Träger einer religiösen Idee, als anschauliche Darstellung irgend eines Lehrsatzes der Glaubens= oder Sittenlehre zu betrachten. Brauchbar ist Schütze, Schullehrer=Bibel. 1. Bd. Ev. Math. Dresden, 1846 (2 fl. 42 kr.). Thilo, Der Bibelspruch im Dienste des Religionsunterrichts. Erfurt, 1846 (15 kr.).

§. 77. Glaubens= und Sittenlehre.

Wenn wir vorher der Bibelkunde ein weites Feld angewiesen und aus der Offenbarungs=Urkunde selbst die einzelen Lehren unserer Religion entwickelt haben wollten, so sind wir darum keineswegs der Ansicht, daß diese gelegenheitliche und individuelle Entwicklung genügen und den Beschluß des ganzen Religions=Unterrichtes machen solle. Sowie eine übersichtliche und gründliche Darstellung der Grammatik den Bau des angelehnten Unterrichtes schließen soll, so auch eine zusammenhängende Glaubens= und Sittenlehre den Religions=Unterricht. Aber anfangen darf man nicht mit dem System, sei es auch in der populärsten Form und dem geringsten Umfang. Und muß der Unterricht aus irgend einem Grunde früher abgebrochen werden, so ist es besser das Kind kennt die Bibel, als den Katechismus. Ueberhaupt ist es die Frage, ob die katechetische Form für ein Lehrbuch der Religion nicht geradezu als eine veraltete zu bezeichnen ist. Sicherlich wenigstens finden gegenwärtig die Bedingungen, welche die früheren Theologen nöthigten, ihre Anweisungen in Fragen und Antworten zu schreiben, nur dem kleinsten Theile nach noch statt, und Luther würde, wenn er heutiges Tages schriebe, seinen umfassenden Geist auch darin bewähren, daß er seinen Katechismus nach pädagogischen Anforderungen modifizirte. Und doch ist gerade der kleine Lutherische Katechismus noch einer der pädagogisch brauchbarsten, weil er kurz und anschaulich geschrieben ist. Andere neuere Katechismen leiden dagegen an einer unerträglichen Weitschweifigkeit und Abstraktheit und sind dadurch den Erwachsenen im Volke nicht viel weniger unzugänglich, als den Schulkindern. Wenn nun vollends verlangt wird, daß solche Katechismen wörtlich und vollständig memorirt werden sollen, wie leider ein großer Theil der Geistlichkeit aus

Mangel an pädagogischer Erkenntniß oder aus Vorurtheil thut, so ist die unausbleibliche Folge, daß die Religion statt Sache des Herzens Sache des Gedächtnisses wird. Man wende dagegen nicht ein, daß in alten Zeiten, deren Religiosität doch gerühmt werde, der Unterricht auch nicht anders und wohl noch gedächtnißmäßiger betrieben worden sei. Jene alten Zeiten, deren Religiosität vielleicht bei näherer Untersuchung auch nicht stichhaltig befunden werden möchte, waren aber auch andere rücksichtlich der ganzen geistigen Entwicklung und Stimmung. Die Sitte in der Familie und Gemeinde erzog damals die Menschen, nicht die Schule, und diese Sitte gab der Jugend eine Geduld und Zähigkeit mit, welche die heutige Jugend durchaus nicht mehr besitzt. Man langweilte sich damals nicht bei zweistündigen Predigten, nicht bei Tage langem Sitzen auf einem Fleck, und so lernte man auch auswendig, ohne Etwas zu denken oder Ueberdruß zu empfinden. Heutiges Tags aber, wo der Geist in allen Menschen ohne Ausnahme wacher geworden ist, kann man die Jugend allein nicht mehr in jene Erstarrung versenken, ohne ihr die tiefste Abneigung gegen das Objekt solcher Versuche einzuflößen und — ohne sich an derselben zu versündigen. Memorirt kann und soll in allen Unterrichts-Fächern werden, allein nach pädagogischem Maaße, nach pädagogischer Vorbereitung, und mit pädagogischer Hülfsleistung. Sollte der Religions-Unterricht allein davon ausgenommen sein? Soll dieser an einer Tradition hängen, die aller psychologischen Begründung entbehrt und nur dahin wirken kann, daß die Religion als etwas Aeußerliches angelernt und bei Seite geschoben wird, sobald mächtige irdische Interessen in das Spiel kommen? Die gelernte Religion, zumal die unter Widerwillen gelernte, ist keine treuere Begleiterin im Leben, als die gelernte Klugheit und die gelernte Höflichkeit, sie läßt gerade in den wichtigsten Angelegenheiten im Stiche.

Damit soll nicht geleugnet sein, daß eine Anzahl tief und unverwüstlich eingeprägter Sprüche und Liederverse ein vortrefflicher Schatz in den Vorkommenheiten des Lebens ist, an welche sich das beengte und wenig entwickelte Gefühl anschließt. Gerade das Volk, welches im Selbstdenken wenig geübt ist, bedarf eines

formulirten Ausdruckes für seine Gedanken und Gefühle, der ihm im Drange des Lebens bereit liegt, um augenblicklich darnach greifen zu können. Allein gerade dieser Zweck wird durch viel Gedächtnißwerk, das einander nur verwirrt und verdunkelt, und durch Definitionen des Katechismus nicht erreicht. Vielmehr ist gerade, um diesen Vortheil zu gewinnen, höchste Sparsamkeit, Exaktheit und Anschaulichkeit erforderlich. Und diese gebieten nicht einen ganzen Katechismus, sondern blos die schönsten Bibelsprüche, nicht ganze Lieder, sondern nur die ausdrucksvollsten Strophen lernen zu lassen. Zu den schädlichsten Gewohnheiten des herkömmlichen Memorirens gehört namentlich das monotone und falsch betonte Hersagen, das Abfragen nach der Reihe der Schüler und der Sprüche, das Vorsagen der Anfangsworte, statt des Fragens nach einem inneren Merkmale u. s. w.

Diese negativen Bestimmungen der Didaktik reichen aber natürlich nicht aus, der Lehrer will wissen, wie er denn die Glaubens- und Sittenlehre zu behandeln habe. Wir nehmen an, daß der systematische Unterricht in diesen Gegenständen, die wir unter dem Namen Religionslehre zusammenfassen und durchaus nicht streng abgesondert behandelt wissen wollen, vor dem zwölften Jahre unmöglich beginnen könne, weil früher die geistige Reife überhaupt, aber die Entwicklung religiöser Begriffe vermittelst der Bibelkunde insbesondere fehlt. Vorbereitungen mag man treffen durch Ordnen der gelernten oder erklärten Sprüche, ja man mag die Sprüche wohl gar aus einem Katechismus entnehmen und auf die Ueberschriften desselben beziehen, aber die zusammenhängende Darstellung, die bewußte Auffassung ganzer Kapitel muß noch ausgesetzt bleiben. Ja es fragt sich, ob nicht wenigstens in Volksschulen der Geistliche dieselbe geradezu auf die Konfirmation aufsparen soll. Es ist zwar keineswegs vortheilhaft, wenn der Religions-Unterricht des Geistlichen blos als Konfirmanden-Unterricht auftritt, und wohl gar der organischen Verbindung mit dem vorausgegangenen ermangelt; wo es aber besonderer Verhältnisse wegen so stattfinden sollte, da müßte dieser Unterricht sich gerade auf die systematische Religionslehre einlassen, weil der junge Christ bei der Konfirmation nicht blos einzele Lehren seiner Religion kennen muß, sondern

alle, und die konfessionellen Unterscheidungslehren vornehmlich. Denn er muß wissen, warum er dieser Konfession beitritt und keiner andern. Dann wird ein Katechismus oder ein ähnlicher Leitfaden kaum entbehrt werden können, denn das bloße Zuhören prägt nicht tief genug ein, und Diktiren ist Zeitverschwendung und Mechanismus zugleich [1]).

I. Die Art nun aber, wie der Geistliche oder Lehrer im ersten Kursus den Katechismus benutzen mag, ist folgende. Er wählt ein Hauptstück aus, welches sich durch Leichtigkeit auszeichnet und welches keineswegs das erste in der dogmatischen Reihe zu sein braucht, läßt die ersten Sätze richtig und ausdrucksvoll lesen und prüft durch Fragen, wieweit die Schüler dasselbe wohl ohne weitere Beihülfe verstehen. Hierauf macht er durch Parallelen, Paraphrasen, Synonymen die unverständlichen Wörter deutlich, führt also in den Wortsinn ein. Ist der Gegenstand wichtig genug, so mag dann ein Memoriren zulässig sein, doch immer lieber Sprüche als Definitionen, und, wenn es die Einrichtung erlaubt, blos die Antworten, nicht auch die Fragen. In der Regel wird aber ein annäherndes Auswendiglernen hinreichen, d. h. ein so häufiges Durchlesen, daß die Ausdrücke geläufig werden, ohne gerade in der nämlichen Aufeinanderfolge zu stehen. Diese Anlehnung an den Ausdruck des Buches ist desto nothwendiger, je jünger die Schüler sind und je weniger Sprachgewandtheit sie besitzen. Während sich die Schüler die Ausdrücke des Lehrbuches anzueignen suchen, muß nun aber der Lehrer etwa in der nächsten Lektion tiefer auf den Sinn der Sätze eingehen und zwar vor Allem durch Beispiele. Er entfernt die Bilder, wählt den eigentlichsten Ausdruck, läßt Exempel aus der biblischen Geschichte und Parallelstellen aus der Bibel suchen. Auch die Religionsgeschichte und in manchen Fällen selbst die Profangeschichte wird um Erläuterungen befragt. Am Schlusse eines Kapitels wird dann der Zusammenhang aufgesucht, die Beweisstellen der Bibel hervorgehoben, und für solche Wiederholung gesorgt, daß ein Verlorengehen wenig zu befürchten ist. Denn immer ist es leichter mittheilen, als einprägen und befestigen. Damit jedoch das Herz bei diesem Verfahren immer betheiligt bleibe, erkläre man nicht

mehr als wirklich erforderlich ist, schaffe dagegen möglichst zahlreiche Beziehungen auf die biblische Geschichte und das Leben der Gegenwart herbei. Man zeige aus der Religionsgeschichte, wie gewisse Ueberzeugungen und Lehren die Menschen zu den größesten Aufopferungen entflammt haben, weise die Waltung der Vorsehung über dem einzelen Menschen und der Menschheit nach, und benutze die ernsten Ereignisse der Gegenwart, um auf den Herrn der Welt zurückzuweisen. Bei besonderen Vorfällen lasse man den gewöhnlichen Religions-Unterricht sich zu Erbauungsstunden gestalten, verbinde andere als die ordentlichen Schulgebete und angemessene Feierlichkeiten damit. Auch mögen abwechselnd analytische Katechisationen über ein gelesenes Lied, dann wieder synthetische über ein besonders reiches Thema des Katechismus stattfinden. Das Letztere wird besonders nöthig werden bei sehr kurzen Katechismen, wie der kleine Lutherische, denn dieser enthält nicht viel mehr als die Inhalts-Angabe des Religions-Unterrichtes. Reguläre Katechisationen erkälten das Gefühl, zerfasern das Schöne, und um so leichter, als es nur wenigen begabten Lehrern gelingt, gut zu katechisiren [2]). Stetiger Wechsel der Form bei gleichbleibender Wärme des Tones wird in die Herzen der erwachsenen Jugend am meisten eindringen und fesseln. Ohne alle Aufdringlichkeit und ohne allen Pharisäismus kann der rechte Religionslehrer von selbst der Beichtiger seiner Schüler werden. Freilich gehört dazu eine Hingebung von seiner Seite, die sich aus dem bloßen Dociren nicht ergibt, und welche allen seinen Worten den Stempel der Ueberzeugung aufdrückt. Denn wäre der Lehrer auch in einer Einzelheit mit dem Lehrbuche oder der ihn leitenden Lehrvorschrift nicht vollkommen einverstanden, so wird die Gewohnheit, alle religiösen Ueberzeugungen zu achten und jede Lehre in seinen Schülern zur wirklichen Ueberzeugung zu gestalten, so wirksam sein, daß wegen dieser kleinen Differenz sein Unterricht nicht mangelhaft würde. Freilich darf er kein Eiferer für seine subjektive Ansicht sein, sondern neben seiner Meinung noch Raum für eine fremde haben und vor Allem in der Liebe eine Einigung für die Abweichung in dem Glauben suchen. Buchstaben-Glaube treibt diese Liebe aus den Herzen und wirkt darum nur bei ganz Gleich-

gestimmten, und nur eine Zeit lang. Am sichersten lösen sich diese Schwierigkeiten durch die **Begeisterung** für die Erziehung eines besseren Geschlechtes. Diese Begeisterung ist nicht intolerant, und dauert aus, wenn auch nicht alle unsere augenblicklichen Gedanken in Erfüllung gehen. Denn wir fühlen dabei jeden Augenblick, daß es Gott ist, der das Gedeihen schenkt.

II. Dieser auswählende Kursus macht dann einem vervollständigenden Platz. Nun darf keine wesentliche Lehre der Kirche mehr übergangen, jede muß vielmehr mit den Abweichungen der andern Konfessionen verglichen werden. Nicht der nächste Wortsinn des Katechismus wird aufgesucht, sondern der tiefere, welcher nach der Entscheidung der Kirche den Glaubensinhalt bildet und nach langen Erfahrungen das Herz zu Gott hinführt. Darum ist eine immer umfassendere Herbeiziehung der Kirchengeschichte, als der Zeugnisse für die Wirksamkeit der Religion rathsam. Die Katechisationen dürfen nun mehr an das Selbstdenken der Schüler appelliren, die Ansprachen des Lehrers können die mannigfaltigsten Beziehungen erfassen und die Stimmung auf den rechten Punkt zu lenken suchen. Das erbauliche Element belebt auch die trocknеren Glaubenslehren. Das Leben der erwachsenen Jugend bietet nun selbst die Beispiele für Abfall, Sünde u. s. w. dar. Das Christenthum hört auf eine bloße Vorstellung zu sein, es wird etwas Selbsterlebtes. Darum ist es auch rathsam oft apologetisch zu Werke zu gehen und das Herz gegen Zweifel, denen es nicht mehr entgeht, zu waffnen. Zugleich versäume man nicht die gehörte Predigt mit dem Schulunterricht in geeignete Verbindung zu bringen [3]).

In höheren Schulen aller Art, wie auch in dem religiösen Fortbildungsunterrichte, halte man ja Alles fern, was zu einer **falschen Scham** wegen des Religions-Unterrichtes Anlaß geben kann. Nichts Demüthigendes, sollte auch die Meinung noch so übel begründet sein, darf das Interesse an den höchsten geistigen Aufgaben mindern. Also nicht gegen Willen und Sitte barsch angekämpft mit Zwang zu Gottesdienst und Katechismuslehren, kein Zusammenstellen der Erwachsenen mit kleinen Kindern, auch nur dem Namen nach, keine angeblich vertraulichen Anreden, welche die Jugend nicht dafür erkennt. Man räume auch hier dem fort-

geschrittenen Geiste Rechte ein, selbst solche, welche vielleicht vor einer strengen Prüfung nicht bestehen bleiben. Durch milde Belehrung läßt sich wieder einlenken, durch schroffes Auftreten predigt man die Leute zur Kirche hinaus, aber auch die guten Gefühle aus dem Herzen. Des Erlösers Beispiel mahnt zur Sanftmuth und Geduld, die Menschen aber sind in der gegenwärtigen Zeit nicht schlechter, sondern nur schwerer zu behandeln geworden.

[1] Ueber den höheren Religions-Unterricht ist ein Hauptbuch: Landfermann, Der evangelische Religions-Unterricht in den Gymnasien. Frankfurt, 1846 (48 kr.). Zwar streng orthodox, doch mit vieler Umsicht geschrieben. Sonst auch Weiß, Erfahrungen &c. 3 Th. Halle, 1843. Bormann, in Diesterwegs Wegweiser.

[2] Die zahlreichen Katechismen lassen sich nicht wohl aufzählen, da ihre Wahl gewöhnlich dem Lehrer nicht frei steht, sondern durch Landesverordnung festgestellt ist. Darum nur einige Kommentare zu weit verbreiteten Katechismen. Den Lutherischen Katechismus kommentiren: Harnisch, Entwürfe und Stoffe. 3 Thl. Weißenfels, 1842 (6 fl. 54 kr.). Daneben ein Lernbuch für Schüler (9 kr.), ein Lehrbuch (18 kr.), ein Lebensbuch für Confirmanden und ein Leitbuch für höhere Schulen. Halle, 1845 (1 fl. 42 kr.). Lehre und Erbauung, orthodox. Handel, Materialien zum vollständigen Unterricht im Christenthum. Halle, 1835 (40 kr.). Dinter, Präparationen zum Unterricht über Religionswahrheiten. 2. Aufl. Neustadt, 1835 (1 fl. 48 kr.). Den sogenannten Badnischen in Süddeutschland weit verbreiteten, aber höchst unpädagogisch gehaltenen Katechismus kommentirt am gründlichsten Sell, Handbuch zum Katechismus &c. 2. Aufl. Friedberg, 1847 (2 fl.). Für den im Katechisiren ungeübten Lehrer ist auch brauchbar Heyer, Handbuch zu dem Katechismus. Karlsruhe, 1842 (3 fl.). Für städtische Schulen dienen: Ernst, Lehrb. d. christlichen Religion für Volksschulen. 2. Aufl. Magdeburg, 1848 (1 fl. 21 kr.). Käuffer, Handbuch für den Religionsunterricht in höheren Volksschulen. Dresden, 1849 (1 fl. 21 kr.). Thierbach, Lehrbuch der christlichen Religion. Freiberg, 18.. (36 kr.). Lisco, Das christlich apostolische Glaubensbekenntniß, Berlin, 1839 (1 fl. 45 kr.)

[3] Für den Religionsunterricht in höheren Lehranstalten ist zu empfehlen: Niemeyer, Lehrbuch für die oberen Religionsklassen in Gelehrtenschulen. Halle, 1835. 17. Aufl. (1 fl. 12 kr.), rationalistisch, darum in manchen Ländern verboten. Aehnlich Bretschneider, Lehrbuch der Religion und der Geschichte der christlichen Kirche. 2. Aufl. Gotha, 1827 (1 fl. 30 kr.). Dräseke, Glaube, Liebe, Hoffnung.

6. Aufl. Lüneburg, 1834. Ziegenbein, Lehrb. d. christl. Glaubens- und Tugendlehre für die gebildete weibliche Jugend. 3. Aufl. 1832 (1 fl. 48 kr.). Marheinecke, Lehrbuch des christl. Glaubens und Lebens. 2. Aufl. Berlin, 1836 (1 fl. 48 kr.). Ludewig, Handbuch beim Religions-Unterricht. Halle, 1830 (54 kr.). Palmer, Lehrb. der Religion u. der Gesch. der christl. Kirche. 2 Thle. Darmstadt, 1843 (2 fl. 24 kr.). Neuere Schriften, welche bei der strenggläubigen Parthei Beifall finden, sind: Kniewel, Christliches Religionsbuch für mündige Christen. 3 Aufl. Berlin, 1840 (54 kr.). Schmieder, evang. Lehrb. für Schüler der oberen Klassen. Leipzig, 1838, gelehrt gehalten, aber nicht exklusiv lutherisch wie das vorige. Thomasius, Grundlinien zum Religions-Unterr. an den oberen Klassen. Nürnberg, 1839. Osiander, Lehrb. zum christl. Religions-Unterr. Tübingen, 1839. Bender, Die Lehre und Geschichte der christlichen Kirche. 2. Aufl. Leipzig, 1841 (54 kr.). Ludwig, Grundzüge der christlichen Lehre. Frankfurt, 1843. 1. Kursus.

[4] Beispiel einer analytischen Katechisation über Lucä 24, 13.

Einleitung. Die eben gelesene evangelische Stelle erzählt von einer Erscheinung unseres Heilandes nach seiner Auferstehung. Der Herr lebte von nun an nicht mit seinen Jüngern, er offenbarte sich nur noch sparsam. Zählet auf, welche Offenbarungen der Art ihr aus der evangelischen Geschichte kennt! in Jerusalem? in Galiläa? Welche Jünger werden ausdrücklich genannt, daß sie des Anblicks des Herrn gewürdigt worden seien? welche Frauen? Die hier vorliegende Erzählung erwähnt keinen der Zwölfe, nennt dagegen einen Andern mit Namen, nämlich? Auch werden die Eilfe ausdrücklich unterschieden von den Zween, die nach Emmahus gingen, in welcher Stelle unseres Textes? Sonach hat unser Herr sich hinlänglich Zeugen seiner Auferstehung erkoren und nicht blos unter den Aposteln selbst.

Worterklärung. Unser Text ist zwar im Allgemeinen leicht zu verstehen, aber er enthält doch Namen, Wörter und Sätze, welche euch nicht vollkommen deutlich sein werden. Frage ein Jeder nach der Erklärung Dessen, was er nicht versteht. „An demselbigen Tage?" Das ist am Tage der Auferstehung, am Ostersonntage, obschon die Erzählung als Evangelium des Ostermontags gilt — „Flecken?" Nicht gerade ein Marktflecken, sondern ein kleiner Ort. — „Feldweg?" 40 Feldweg machten eine deutsche Meile, 60 also etwa 3 Wegstunden Emmahus ist uns nicht weiter bekannt. — „Fremdlingen?" Darunter sind die wegen des Osterfestes in Jerusalem versammelten fremden Juden zu verstehen. — „Obersten" sind die Vorsteher, die Mitglieder des hohen Rathes. — Verdammniß?" Die Verurtheilung durch den

römischen Landpfleger. — „Israel erlösen?" Die Jünger dachten an eine Erlösung von der Knechtschaft unter den Römern. — „Ueber das alles?" d. h. nun ist es sogar. — „Der Unseren?" Die wie wir Jesum für den Messias halten. — „Gesicht der Engel", eine Erscheinung von Engeln. — „Trägen Herzens", d. i. Euer Herz ist träg in dem Verständniß der Propheten. — „Schriften", die Stellen der h. Schrift, welche von dem Messias handeln. — „Brannte nicht unser Herz", wir fühlten uns wunderbar ergriffen. — „Simoni", d. i. Petro.

Die Jünger auf dem Wege. Woraus erkennen wir, daß die Jünger damals nur von dem Gedanken an ihren verlornen Meister erfüllt waren? Aber so sehr sie ihren Herrn lieb gehabt hatten, so waren ihre Einsichten doch nicht die rechten, woraus ist Dies ersichtlich? Darum wollte Christus sie erst auf die Probe stellen. Hätten sie ihn sogleich erkannt, so wäre Dies nicht möglich gewesen. Was geschah Wunderbares zu diesem Zweck? Die Jünger finden die Frage ihres Begleiters auffallend, warum? Wie schildern sie ihren Meister? Was war ihnen in seinem Schicksal unbegreiflich? In einem solchen Zustande der Niedergeschlagenheit findet selbst eine freudige Botschaft keinen Glauben, wie widerfuhr dies auch Kleophas und seinem Gefährten?

Christus offenbart sich. Wären die Jünger nicht ganz befangen und ihre Augen gehalten gewesen, woran hätten sie schon ihren Meister erkennen müssen? Was macht er ihnen für einen Vorwurf? Was hätten sie mit größerer Aufmerksamkeit betrachten sollen? Wer weiß Beispiele von solchen Stellen, worin Christi Leiden vorausgesagt ist? Was sollte dann dem Leiden folgen? Nachdem sie mit dem h. Geiste erfüllt waren, haben sie auch wirklich die Wahrheit eingesehen, was erkannten sie nun in Christi Kreuzestod? Den Fremdling, der ihnen solche Auslegung gab, hatten die Jünger lieb gewonnen, woraus ist das ersichtlich? Wodurch stellt der Herr diese Liebe auf die Probe? Woran erkannten sie endlich ihren Meister? Da sie nicht selbst zu den Zwölfen gehörten, was mußte ihnen von diesen erzählt worden sein?

Christus verschwindet. Christus beabsichtigte nach seiner Auferstehung keinen dauernden Umgang mit seinen Jüngern mehr, wie zeigt sich dies in unserer Geschichte? Wodurch ward der Eindruck auf die Jünger noch desto stärker? Sie machten sich jetzt einen Vorwurf daraus, daß sie ihn nicht früher erkannt hätten, worin sprechen sie dies aus? Woraus sehen wir, daß ihnen das eben Erlebte von größester Wichtigkeit schien? Welchen Gebrauch machten sie von der Nachricht, die sie jetzt aus eigner Anschauung bringen konnten? Hatten diese der neuen Bestätigung nöthig? Warum nicht? Wer waren nun die Zeugen für die Auferstehung Christi?

Anwendung. Wir haben das Glück nicht zu hoffen, gleich jenen Jüngern, Christum mit irdischen Augen zu sehen, wie können wir ihn aber doch schauen? Was müssen wir thun, um das geistige Bild Christi in uns recht lebhaft zu machen? Was lesen? Was auf ihn beziehen? Welchen Vorwurf ziehen wir uns sonst zu, gleich Kleophas und seinem Begleiter? Auch unsre Augen sind bisweilen noch gehalten, so daß wir Christum nicht sehen, wodurch wohl? Damit die Lust der Welt unseren Blick nicht von Christo abwendet, Was können und sollen wir thun? Und wenn unsre Augen gehalten werden und wir eine warnende Stimme hören, wie sollen wir uns verhalten? Und wenn wir unsrer Seits eine wichtige Wahrheit erkannt haben, wie sollen wir das Beispiel der beiden Jünger zu Emmahus nachahmen? Wer etwas Wahres und Gutes zu verkündigen hat, der mache sich ungesäumt auf, daß er es verkündige!

§. 78. Der Gesang.

Es würde eine wichtige Kraft in dem Menschen unausgebildet bleiben, wenn die Musik nicht in den Bereich des Unterrichtes gezogen würde. Zwar kostet die technische Fertigkeit auf Instrumenten zu viel Zeit, auch eignet sich dieselbe zu wenig zum geselligen Unterrichte, als daß sie unter die Gegenstände der allgemeinen Bildung aufgenommen werden könnte; aber der Gesang ist seiner Natur nach eine gesellige Musik, und schon eine mäßige Ausbildung desselben hat etwas sehr Belohnendes. Von seinem formalen Nutzen hat man zwar mitunter übertriebene Erwartungen gehegt, allein leugnen läßt sich nicht, daß der Gesang-liebende Mensch den feineren Gefühlen offener, der Rohheit abgeneigter ist, als der gesanglose, und daß die Beschäftigung mit dem Schönen allemal von der Beschäftigung mit dem Häßlichen abhält. Man nehme dem Volke den Gesang, so stößt man es in die Brutalität hinein, am meisten, wenn man den Gesang aus dem Gottesdienste herausnehmen wollte. Denn der Kirchengesang ist eine der schönsten Zierden des christlichen Kultus, und es ist gar nicht zu berechnen, was er zur Kultur der christlichen Völker beigetragen hat. Wäre auch gar kein anderer Zweck vorhanden, es würde sich die Schule schon um dieser Aufgabe willen auf das ernstlichste des Gesanges annehmen müssen, und es ist nichts weniger als ein Lob für die

gebildeten Klassen, daß ihre Kinder in der Regel die Kirchenlieder weder singen können, noch singen mögen. Es geht aber auch den Schulen, welche den gemeinschaftlichen Gesang vernachlässigen, ein Element der Heiterkeit und der Brüderlichkeit ab, welches nicht durch den Privat-Unterricht in der Musik ersetzt wird, führte derselbe auch bis zur Virtuosität.

Wie bald der Gesang begonnen werden soll, darüber sind die Meinungen getheilt. Zwar singen die Kinder von freien Stücken schon sehr frühe, allein es ist die Frage, ob der Lehrer sich dieser Natur-Aeußerung sofort annehmen, oder sie eine Zeit lang sich selbst überlassen soll. In Schulen, wo die jüngste natürliche Klasse mit älteren Schülern kombinirt ist, so daß sie diese singen hört, scheint es mir unbedingt vorzuziehen, das erste Schuljahr als zuhörenden Kursus vorübergehen zu lassen, ein Verfahren, welches auch wohl durch die Oekonomie der Zeit geboten sein dürfte. Dies bildet dann in gewissem Grade den musikalischen Anschauungs-Unterricht, wozu freilich eine gewisse Anleitung der Kleinen zum Beobachten des Gehörten hinzutreten muß. Der Lehrer muß Fragen thun über den gehörten Gesang, Aufgaben geben in Beziehung auf Auffassung der Melodie und des Taktes, und zur Nachahmung, zum Mitsingen anregen. Es ist bei dem Gesange wie bei dem Sprechen, dasselbe muß durch Nachahmung eher vorhanden sein, als durch Unterricht; allein der Unterricht muß sich des zufällig Gewordenen frühzeitig annehmen. Wo keine Vorbilder in der Schule vorhanden sind, da muß sie der Lehrer schaffen, das heißt er muß vorsingen oder vorgeigen, damit die Kinder zum Nachsingen veranlaßt werden. Allein Was soll er als Muster vorstellen? Gewiß nicht das Erste Beste, sondern das Schönste, welches zugleich elementarisch ist, d. h. in das Ohr fällt.

I. Von dem zweiten Schuljahre an beginnt der eigentliche Unterricht, und zwar mit einem näher gerückten, absichtlicheren Anschauungs-Kursus. Die Kinder werden zur Nachahmung des Gehörten angehalten. Die leichtesten Kinderlieder, welche nur einen einzigen musikalischen Gedanken enthalten, keine Verzierungen, kein beträchtlichen Intervallen haben, werden nach der Begleitung

eines Instrumentes gesungen. Das Mitsingen des Lehrers ist wohl auch zulässig, ermüdet ihn aber ohne Noth und nöthigt die Kinder meistens zum Singen in einer anderen Octave. Unter den Instrumenten verdient die Geige den Vorzug, weil der Lehrer die Kinder dabei im Auge behalten kann und weil sie die Töne am schärfsten anzugeben im Stande ist. Noten sind von dieser Stufe noch ganz verbannt. Auch der Text wird durchweg aus dem Gedächtniß entnommen. Alle Vervollkommnungen sind an die unmittelbare Nachahmung verwiesen. Allenfalls die Schönheit des Ansatzes und der Aussprache kann durch ausdrückliche Andeutungen gefördert werden.

II. Nun beginnt der zweite Kursus, der des selbständigen Singens. Die Kinder sollen alles Das, was sie bisher durch unmittelbare Nachahmung, nach der Leitung eines Instrumentes gesungen haben, auch frei singen lernen. Daher die Kenntniß der Noten, die Treff-Uebungen, das selbst-Bezeichnen der Töne durch Noten, das Takt-Schlagen, das Zählen u. s. w. Alles Dies ist bestimmt, sie aus ihrer Passivität herauszuheben, ohne jedoch die Fortschritte in anderer Beziehung zu suspendiren. Sie lernen immer neue Melodien, neue Tonarten, neue Akzentuationen u. s. w., denn eine bloße Wiederholung würde ermüden, ohne größere Sicherheit zu bewerkstelligen.

III. Den dritten Kursus bildet die Lehre von der Harmonie. Nicht als ob eine Theorie derselben nur entfernt zulässig wäre, diese kann ja nur dem Kompositeur oder Dem, welcher die in einer Note angedeutete Harmonie zu ergänzen hat, dienen. Vielmehr werden die bisher einstimmigen Gesänge mit 2-, 3- und 4stimmigen vertauscht. Doch werden die einstimmigen zugleich fortgeübt, indem ihre melodische, rhythmische und dynamische Schwierigkeit zunimmt und die Anforderungen an den Vortrag stets gesteigert werden. Zweistimmiger Gesang sollte in den meisten Fällen genügen, da der mehrstimmige zu selten in das Leben übergeht. Will die Schule nicht den Gesang blos für sich lehren, so müssen alle Gesänge ohne Dirigenten und großentheils ohne Noten ausführbar sein. Denn nur diese werden später fortgeübt.

Die Volksschule erreicht in anderen Lehrgegenständen nur das Minimum des Wissens und Könnens, in dem Gesang aber sehr häufig Mehr als die höheren Lehranstalten, weil man nämlich in den letzteren mit Unrecht diesem Gegenstande nicht Werth genug beilegt, und darum dem Gesanglehrer keine hinreichend erziehliche Stellung einräumt. Wo man diesen Fehler nicht begeht, ist natürlich in einer längeren Reihe von Jahren und mit reiferen Stimmen etwas Bedeutenderes auszurichten, als mit Kindern unter vierzehn Jahren. Doch haben sich gerade im Gesang die Fortbildungs-Schulen am ersten bewährt, wo man die Gesang-Vereine nämlich nicht in Vergnügungs- oder gar politische Gesellschaften übergehen ließ.

Was das Material betrifft, so ist vor Allem die Anforderung daran zu stellen, daß es den oben angegebenen oder ähnlichen Abstufungen entspreche; zweitens, daß es nach Musik und Text schön, und zwar populär schön sei. Denn ohne die Erfüllung dieser Bedingung läßt sich der formale Zweck des Gesang-Unterrichtes nicht erreichen. Manche Lehrer verfallen dabei entweder in den Irrthum, Was ihnen auf ihrer Bildungsstufe schön vorkomme, müsse auch den Kindern so erscheinen; andere wollen sich mit einem Rucke in die Kinder-Sphäre versetzen, und wählen läppische Texte, woran ein dauerndes Wohlgefallen unmöglich ist. Noch andere können sich von dem materialen Gesichtspunkte nicht losmachen. Die Lieder sollen ihnen zugleich belehrend, erbaulich, auf die kirchliche Feier vorbereitend sein. Alle diese Ansichten verfehlen das rechte Bildungs-Moment. Was den Schönheitssinn des Kindes bilden soll, muß zwar schön für alle Zeiten (objektiv schön) sein, aber zugleich jetzt erfaßbar (subjektiv schön). Natürlich sind Stücke von solcher Vollkommenheit nicht alltäglich zu finden, allein doch besitzen wir eine so reiche Auswahl von glücklich komponirten Liedern, daß nur hier und dort einmal eine Lücke fühlbar werden dürfte, wenn die Lehrer erst selbst einmal ihren Geschmack reinigen, nicht moralisches Geschwätz für Poesie, und modernes Geklingel für Musik nehmen wollten. Alle Lieder, wovon die Erfahrung lehrt, daß sie nicht mit in das Leben hinüber genommen werden, taugen auch nicht in die Schule. Das Volk läßt sich in dieser

Beziehung wenigstens Nichts aufdringen. Und Wer da glaubt, ein Lied, worin Etwas von Liebe vorkommt, sei einem Gassenhauer gleich zu achten, der kennt das Volk nicht. Es ist ein arger pädagogischer Mißgriff, wenngleich gut gemeint, die Kinder singen zu lassen: „O wie herrlich, o wie schön ist es, in die Schule geh'n!" Dergleichen baut recht die Unwahrheit ins Leben. Und ähnlich verhält es sich mit den Chorälen. So lange die Kinder den Inhalt nicht verstehen, so lange die gehaltene Musik ihrer natürlichen Flüchtigkeit widerstrebt, sind Choräle kein Gegenstand ihrer Uebungen. Ist die Zeit der Reife gekommen, dann wird die neue Art der Musik ihnen Genuß und Erfolg gewähren. Nur in sehr schwachen Gemeinden kann es nöthig werden, auch jüngere Kinder zum Kirchengesange beizuziehen, sonst genügt die ältere Hälfte der Schuljugend. Wichtig für die Bildung des Gesanges sind solche festliche Gelegenheiten, wo ein größeres oder schwereres Gesangstück aufgeführt zu werden pflegt. Auf der einen Seite spornen solche Veranlassungen die Jugend zu ungewöhnlichem Eifer an, und es wird oft an dem einen Stücke Mehr gelernt, als an zehn anderen; anderer Seits treibt der Wunsch, sich hervorzuthun, die Lehrer dann oft zur Ostentation, zu einseitigem Einlehren ohne hinlängliche Vorbereitung, oft sogar zum Nachtheile anderer Lehrgegenstände.

In dem Voranstehenden sind die Noten als das Bezeichnungs-Mittel der Töne hingestellt worden, ohne auf die ebenfalls im Gebrauche stehenden Ziffern Rücksicht zu nehmen. Die Ursache ist, weil die Noten jedenfalls vollkommnere Zeichen sind, als die Ziffern, indem sie mannigfaltigerer Modifikationen fähig sind, auch das Steigen und Fallen der Töne anschaulicher darstellen. Allein es soll damit nicht gesagt sein, daß man beschränktere Zwecke des Gesang-Unterrichtes nicht recht wohl mit Ziffern erreichen könne. Der Lehrer soll auf beide Unterrichts-Mittel gefaßt sein, und nach Umständen das eine oder das andere benutzen [1]).

[1] Nicht als historisch wichtig, sondern als immer noch vorzugsweise brauchbar, sind folgende Schriften zu nennen: Natorp, Anleitung zur Unterweisung im Singen. 1. Kursus. 5. Aufl. Essen, 1837 (1 fl. 30 kr.); 2 Kursus, 1834 (1 fl. 48 kr.). Erk, Methodischer Leit-

faden. 1. Th. Crefeld, 1834 (1 fl. 12 kr.). Hientsch, Methodische Anleitung zum Unterrichte im Singen. 1. Lehrgang. Breslau, 1836 (54 kr.). Von Gesängen noch: Gersbach, Singvöglein. 3. Aufl. Karlsruhe, 1839 (36 kr.). Erk, Sammlung von Schul-Liedern von verschiedenen Komponisten. 3. Aufl. Essen, 1836. 4 Hefte jedes zu 36 kr. Auch 4 Hefte Gesänge für Männerstimmen. Ferner: Liederkranz von Erk und Greef, 3 Hefte. 11. Aufl. Essen, 1850, jedes Heft 18 kr. (stereotyp.) Ein Auszug daraus unter dem Titel: Singvögelein (5 kr.). Daneben: Kindergärtchen, Auswahl von 1- und 2stimmigen Gesängen. Essen, 1843 (36 kr.). 4 Hefte (stereotyp). Erk und Jakob, Liedergarten für Mädchenschulen. 1. Heft (9 kr.), 2. Heft (12 kr.), 3. Heft (18 kr.). Essen. Erk, Gebrüder und Greef, Sängerhain für höhere Schulen. 1. Heft (21 kr.) Essen. Silcher, Kurzgefaßte Gesanglehre für Volksschulen. Tübingen. 1845 (27 kr.). Langer, Theoretisch-praktische Gesanglehre mit Uebungsstücken. Leipzig, 1845 (1 fl.). Jakob, Liederwäldchen. 2 Hefte. Essen, 1849 (6 kr.) (stereotyp) für kleine Kinder. Abela, Sammlung 2-, 3- und 4stimmiger Lieder. 1. Heft, 6. Ausg. Leipzig, 1845 (1 fl.). Silcher, Gesänge für die Jugend. 48 Kinderlieder. 2. Aufl. Tübingen, 1845 1—4 Heft (54 kr.). Noack, Liederkranz 2 Hefte. Chemnitz, 1845 (à 27 kr.). Desselben Beiträge zur Methodik des Gesangunterrichtes. Chemnitz, 1845 (18 kr.). Karow, Leitfaden zum praktisch-methodischen Unterricht im Gesange. 2. Aufl. Bunzlau, 1843 (2 fl. 24 kr.). Schütze, Praktischer Lehrgang für den Gesangunterricht in Volksschulen. Dresden, 1843 (18 kr.).

§. 79. Der Unterricht der Viersinnigen.

Erst seit sich der Geist der Humanität verbreitet hat, welcher unsere Zeit charakterisirt, hat man versucht, die Unglücklichen, denen einer der fünf Sinne mangelt, der Wohlthaten des Unterrichtes und damit des höheren menschlichen Bewußtseins theilhaftig zu machen. Früher sah man dergleichen angeborne oder früh eingetretene Gebrechen als Werke des Satans an, man verstieß die elenden Geschöpfe, denen kein Tageslicht leuchtete, oder kein Ton erklang, aus der Gemeinschaft der Glücklicheren, indem man ihnen gleich Thieren ein Gnadenbrod hinschob, das natürlich auch mit thierischem Stumpfsinne verzehrt wurde. Viele der Viersinnigen wurden dadurch zuletzt auch Blödsinnige. Nur einzele mit glück-

lichen Anlagen begabte und in theilnehmenderer Umgebung aufwachsende entwickelten sich zu wahren Menschen. Hätte unsere Zeit keinen anderen Ruhm, als daß sie dem Unglück auf dieser Seite ihre Theilnahme zugewandt und die scheinbar unübersteiglichen Schranken einer mangelhaften Natur durch Kunst überstiegen hat, so dürften wir uns schon unserer Fortschritte freuen. Indessen stehen die pädagogischen Bestrebungen der Blinden- und Taubstummen-Lehrer noch zu isolirt, die Kunst, mit Viersinnigen umzugehen, ist noch nicht, wie es doch sein sollte, Gemeingut aller Gebildeten geworden, nicht einmal aller Lehrer. Diese Letzteren aber sind nicht blos durch die vorkommende Möglichkeit, viersinnige Kinder unterrichten zu müssen, verpflichtet, von den Fortschritten der Methodik in dieser Richtung Kenntniß zu nehmen, sondern noch weit mehr durch die Begründung, welche den Unterrichts-Grundsätzen für Vollsinnige durch die Vergleichung mit den Erscheinungen an den Viersinnigen zu Theil wird. Denn das Meiste, was die neuere Pädagogik mit unwidersprechlicher Sicherheit aufgestellt hat, rührt aus keiner anderen Quelle her, als aus der Vergleichung der Entwicklung der Menschen mit mangelnden Organen mit der Entwicklung der vollständig begabten. Der Zweck der nachfolgenden Anweisung, Blinde und Taubstumme zu behandeln, ist darum nicht, Lehrer für dieselben zu bilden (Dies bedarf außer einer viel größeren Ausführlichkeit vor Allem der Anschauungen), sondern den Lehrern der Vollsinnigen einen Begriff von den Bemühungen ihrer Berufsgenossen auf dem engeren Felde des Blinden- und Taubstummen-Unterrichts zu geben, um darin die Veranlassung zu näherer Beobachtung dieser interessanten pädagogischen Bestrebungen zu finden.

Der Blindgeborene und, Was fast Dasselbe bedeutet, der vor dem Alter des festen Gedankens blind Gewordene entbehrt aller Anschauungen des Auges, nicht nur derjenigen, deren wir uns durch den Unterricht bewußt werden, sondern auch der von Vollsinnigen zufällig und bewußtlos aufgenommenen [1]). Wer dies Verhältniß nicht aus Beobachtung kennt, bildet sich leicht ein, das Ohr, als das Organ für die Sprache Anderer, könne jenen Mangel auf mäßigem Umwege ersetzen. So ist es aber nicht; denn wir

verstehen nur diejenigen Zeichen, also auch Worte, deren zugehörige Vorstellungen uns durch die Sinne zugeführt worden sind. Uns Vollsinnigen scheint es einer der leichtesten Sätze zu sein: der Himmel ist blau, und doch ist er für den Blinden schwerer zu verstehen, als eine trigonometrische Formel. Nicht das Gehör ist der nächste Ersatz für das Gesicht, sondern das Gefühl, insbesondere in seiner Modifikation als Tastsinn. Auch das sehende Kind muß die Erfahrungen des Tastens mit denen des Gesichtes verbinden, um richtige Vorstellungen von Gestalt und Größe zu erhalten, allein es findet in den Farben eine weitere Hülfe, die dem Blinden gänzlich abgeht. Das Gesicht faßt zuerst das Ganze. Wer vergißt, das Einzele durch genaues Besehen und Betasten zu untersuchen, faßt deßhalb oberflächlich auf. Der Blinde dagegen kann nur von dem tastbaren Theile ausgehen und an diesen den folgenden reihen, endlich nach Analogien auf weitere Fortsetzung oder Vergrößerung schließen. Für ihn ist nur das Nahe, das der Größe der Hände und Arme Entsprechende vorhanden, Größeres dagegen, aber auch Kleineres als das den Fingerspitzen Zugängliche, endlich alles Entfernte ist für ihn nicht vorhanden. Denn ihm fehlt das Organ für das Fühlen in die Ferne, das Auge. Wie arm müssen also seine Vorstellungen im Verhältniß zu unserer Sprache sein, welche in den meisten Fällen von dem Sichtbaren ausgeht und dasselbe nur durch anderweitige Erfahrungen modifizirt! Ueberläßt man nun das blinde Kind seiner eigenen, überall gehinderten Thätigkeit, beschränkt man dieselbe aus Furcht vor wirklichen oder eingebildeten Gefahren noch mehr, wie können sich die Grund-Vorstellungen ausbilden, worauf der Wechsel-Verkehr des Sprechens beruht! Das Kind wird Worte hören und nachsprechen, ohne Etwas dabei zu denken. Dies ist die größeste Gefahr bei unmethodisch erzogenen Blinden. Sie scheinen Fortschritte zu machen, weil sie Worte machen, auswendig lernen, weil ihre Phantasie ihnen unbestimmte Bilder vormahlt; allein gerade dadurch werden sie unbrauchbar für das Leben und unglücklich in ihrem Bewußtsein und als Folge davon oft starrsinnig und bösartig. Alle diese Uebelstände bleiben bei etwaigem Besuch der Schulen für Vollsinnige bestehen, wenn der Lehrer nicht durch besondere Vorkehrun-

gen die Lücken der Entwicklung zu ergänzen versteht. Die Blinden verschlingen die Erzählungen, hängen sich begierig an die Musik, lernen aber Nichts für eine selbständige Existenz, Nichts, was sie vor den Ausschweifungen der Phantasie sichert. Religiöse Schwärmerei ist weit leichter in sie zu bringen, als religiöse Ergebung; die Schranken, welche ihnen die Natur gezogen hat, werden mit der Einbildungskraft übersprungen, und sobald die Wirklichkeit sie ihnen doch fühlbar macht, mit Erbitterung ertragen. Um diesen unglücklichen Zustand zu verhüten, ist frühe Anweisung an die ihnen übrig gebliebenen Organe, und Gelegenheit und Veranlassung, dieselben zu üben, die Pflicht der Sehenden. Gebt dem blinden Kinde Alles zum Betasten, Beriechen, Schmecken, Hören, was nicht geradezu Gefahr bringt! Die Gefahren lehrt vermeiden, statt durch Einsperren vor ihnen zu hüten! Das blinde Kind muß seine Hand anstrengen, damit sie nicht ganz unelastisch bleibe! Man mache Sammlungen von tastbaren Gegenständen, und spreche mit dem Kinde darüber. Dies ist sein Anschauungs-Unterricht; man lasse es arbeiten, indem man ihm die Hand führt, oder besser, indem man es seine Hände an die des Arbeitenden anschmiegen läßt. So lernt es Garn wickeln, knüpfen, flechten, stricken, später selbst das Drechsler-, Tischler-, Seiler-Handwerk. Selbst von einem blinden Uhrmacher im Schwarzwalde hat man gelesen. Diese gewerbliche Arbeit ist bei weitem die wichtigste, da nur ein kleiner Theil der Blinden den wohlhabenderen Ständen angehört. Da, wo jedoch ausdrücklich Vorkehrung für den Blinden-Unterricht getroffen ist, können die Kinder auch in das Wissen in einem solchen Grade eingeweiht werden, daß der Laie in Erstaunen darüber geräth. Die Blinden lernen lesen an tastbaren Buchstaben, entweder beweglichen von Relief-Arbeit, oder auch gedruckten, welche in starkem Papier mit Metallspitzen durchgestochen sind. Für den vorübergehenden Gebrauch steckt man auch mit Stecknadeln Figuren in ein Nadelkissen, oder schreibt mit dem Finger in die flache Hand. In der Stich-Manier hat man die Bibel für Blinde gedruckt. Sie schreiben auch, aber nicht mit Feder und Dinte, sondern mit einer Gummi-Auflösung, worüber nachher Sand gestreut wird, so daß die Buchstaben fühlbar werden.

Dadurch können sie ihre eigne Schrift wieder lesen. Für Andere schreiben sie wohl auch auf gewöhnliche Art, doch natürlich mit einem Material, welches nicht unvermerkt versiegt. Für das Rechnen hat man entweder eine Tafel mit Gefächern, worein tastbare Ziffern gesteckt werden, oder einen Rahmen mit Drähten, in deren jedem sich 9 Perlen auf- und abschieben lassen, so daß jeder Draht eine bestimmte Zahlen-Ordnung bedeutet, die auf eine bestimmte Gränzlinie gerückten Perlen aber die Ziffer. So geschickt übrigens manche Blinde auf diese Weise rechnen, so ist doch das Kopfrechnen für sie die Hauptsache. Abgesehen von seiner formal bildenden Kraft, leisten die Blinden mit ihrem unzerstreuten Denkvermögen darin so Bedeutendes, daß man selten zu dem schriftlichen zurückzukommen nöthig hat. Für die Erlernung der Geometrie hat man blecherne Figuren mit hinreichender Konstruktion, um Alles bis zur sphärischen Trigonometrie deutlich zu machen. Andere ziehen Drath über eine Holzplatte mit Löchern, um die Enden des Drathes einzustecken [2]). Indessen muß man gestehen, daß alle diese Kenntnisse für das Fortkommen der meisten Blinden von geringerer Bedeutung sind als Sprachen und Musik. Blinde Kinder aus gebildeten Familien, welche nicht zugleich die Mittel besitzen, unabhängig zu leben, wenden sich am besten einem dieser beiden Fächer zu. Wenn ein Blinder neuere Sprachen mit der konzentrirten Kraft, welche Viersinnigen eigen zu sein pflegt, erlernt, so ist er sehr wohl im Stande, sie wieder zu lehren, zwar ohne schriftliche Uebungen, aber nichtsdestoweniger mit gutem Erfolge. Noch häufiger wenden sich die Blinden zur Musik, und man hat aus den guten Fortschritten der meisten schließen wollen, daß die dem Gesicht fehlende Kraft sich nun auf die übrig bleibenden Sinne, Gehör und Gefühl, werfe. Diese Meinung ist übrigens von den gründlichsten Kennern der Sache, als von der Oberfläche abgeschöpft, verworfen worden. Vielmehr scheint die von der Nothwendigkeit gebotene häufigere Uebung der anderen Sinne die Vorzüglichkeit der letzteren allein hervorzubringen. Ein Wink für die Lehrer der Fünfsinnigen, Was sich ausrichten ließe, wenn jede Kraft nach Möglichkeit benutzt würde. Allein mag auch die Anstelligkeit der Blinden zur Musik noch so groß sein, so sind doch

die sittlichen Gefahren bei diesem Berufe wohl zu berücksichtigen. Solcher, welche es bis zu Künstlern höheren Ranges bringen, sind verhältnißmäßig nur sehr wenige; die übrigen gerathen leicht in leichtfertige Gesellschaften, und werden Schnurranten und zuletzt Bettler. Deßhalb ist wohl zu prüfen, welche Aussichten für höhere Ausbildung und Versorgung vorliegen, bevor man einen Blinden zur Musik vorzugsweise erzieht. Für solche, welche ein besonders feines Gehör zeigen, ist der Beruf eines Klavierstimmers nicht übel, zu Musiklehrern sind sie nicht wohl brauchbar, weil sie nur den Ton, also den Erfolg eines falschen Griffs oder Anschlags wahrnehmen, aber nicht die Ursache. Daß sie nur einzele Schüler unterrichten können, nicht eine Schule, versteht sich von selbst; alle sonstigen guten Eigenschaften würden durch die Unfähigkeit, Disziplin zu halten, neutralisirt werden [3]).

Die andere ebenso wichtige und noch zahlreichere Klasse der Viersinnigen ist die der Taubstummen [4]). Sie sind mittelbar stumm, weil ihnen die Gabe des Gehörs von Geburt an versagt, oder bald nach derselben wieder verloren gegangen ist. Vor den durch den menschenfreundlichen Abbé de l'Epée hervorgerufenen Bemühungen für den Unterricht der Taubstummen blieb es höchstens bei der Gebärdensprache als Mittheilungsmittel zwischen dem Taubstummen und seinen Umgebungen. Die Unvollkommenheit derselben erlaubte aber nicht die Entwicklung bestimmter Begriffe, und die Taubstummen blieben deßhalb in einem viel thierischeren Zustande als die Blinden, da Diese doch immer manche Worte durch zufällig erworbene Erfahrungen zu Vorstellungen erheben konnten, Jene aber kein Mittel besaßen, sich über die Gesichts-Erfahrungen und deren Nachahmungen zu erheben. Welchen Werth die Sprache als geistiges Bildungsmittel habe, hat man erst recht durch die nähere Bekanntschaft mit den Taubstummen einsehen gelernt. Der Unterschied zwischen einem roh aufgewachsenen Taubstummen und einem unterrichteten Kinde von derselben Anlage ist so augenfällig, daß er keines weiteren Kommentares bedarf. Nachdem man jetzt die Mittel genau kennt, wodurch einem Taubstummen sein fehlender Sinn auf Umwegen fast ersetzt werden kann, gebietet nicht blos die Humanität, keinen solchen Unglücklichen ohne Unterricht zu

lassen, sondern selbst die Politik. Denn wenn man erwägt, daß im Durchschnitt auf 1500 Menschen ein Taubstummer zu rechnen ist, und daß der bei weitem größeste Theil derselben wegen Armuth und Unfähigkeit zu einer ernährenden Arbeit den Angehörigen oder der Gemeinde zur Last fällt, wofern er nicht auf künstlichem Wege in die Reihe der denkenden und arbeitenden Menschen versetzt worden ist, so läßt sich leicht berechnen, daß selbst die kostspieligsten Anstalten für Taubstummen-Unterricht dem Staate noch ökonomischen Vortheil gewähren. Gleichwohl bestehen nur in wenigen Staaten hinreichend viele Institute, um alle unterrichtsfähigen Taubstummen aufzunehmen, Was auch freilich nicht erforderlich sein dürfte, wenn allenthalben die Lehrer der Vollsinnigen mit dem Taubstummen-Unterrichte bekannt genug wären, um wenigstens den vorbereitenden Theil zu übernehmen, und die Unterrichteten später zur Fortbildung anzuweisen. Die speziellen Taubstummen-Anstalten könnten dann recht wohl als Muster-Anstalten und in gewisser Beziehung als Zweige der Seminare für Lehrer gelten und nur die wohlhabenderen und besonders fähigen viersinnigen Kinder vollständig ausbilden, während die übrigen nach Ueberwindung der Hauptschwierigkeiten in ihrer Heimath oder wenigstens deren Nähe den absolut nöthigen Unterricht empfingen. Denn es läßt sich nicht leugnen, daß bei dem Zusammenleben der Taubstummen in einer Unterrichts-Anstalt, zumal wenn auch die Verpflegung eine gemeinschaftliche ist, leicht Verwöhnungen eintreten, welche nicht zum Glück der im günstigsten Falle doch immer von vielen Lebensfreuden Ausgeschlossenen beitragen.

Worin bestehen nun aber die Mittel, den Taubstummen eine Sprache für die ihnen fehlende zu geben? Daß die Gebärdensprache wegen ihrer Unbestimmtheit nicht weiter ausreicht, als um etwa die erste Verständigung zwischen Lehrer und Schüler herzustellen und der Unvollkommenheit der künstlich erworbenen Sprache zu Hülfe zu kommen, darüber ist man jetzt ziemlich einig, und man hat in den Taubstummen-Instituten gerade damit zu kämpfen, daß die Zöglinge unter sich nicht auf Kosten ihrer Verstandes-Bildung mit der leichteren, aber auch unvollkommneren Gebärdensprache sich genügen lassen. Manche Taubstummenlehrer, vornehm-

lich der früheren Zeit, gedachten dagegen durch die Schriftsprache den Taubstummen genügend auszubilden. Sie lehren eine Fingersprache, welche jedem Buchstaben eine Stellung der Finger oder Hand substituirt, sie lehren ferner schreiben und lesen, und sind mit diesen Hülfsmitteln im Stande, sich nicht nur mit den Zöglingen vollkommen zu verständigen, sondern denselben auch beliebig viele Kenntnisse beizubringen. Allein da die Vollsinnigen, unter welche doch die Taubstummen nach Ablauf ihrer Schulzeit zurückkehren, die Fingersprache nicht verstehen, die Unterhaltung durch Schreiben aber unbequem, ja wohl unter Umständen unmöglich finden, so kehren die Taubstummen doch wieder zur Gebärdensprache zurück und verlieren einen beträchtlichen Theil ihrer künstlichen Bildung aus Mangel an Uebung. Deßhalb haben die besseren Taubstummen-Anstalten auf ein Surrogat der mündlichen Unterhaltung gedacht, welches der der Vollsinnigen am nächsten kommt. Die Taubstummen werden gewöhnt, die Worte der zu ihnen Redenden an der Mundstellung abzulesen, und selber, wenngleich übel klingend, Worte hervorzubringen. Dadurch erhält ihre Unterhaltung die nöthige Schnelligkeit und eine vielseitigere Anwendbarkeit, nur natürlich nicht im Dunkeln und nicht in der Ferne. Auch wird ein scharfes Gesicht bei dem Lernenden und ein fehlerfreies Organ bei dem Lehrenden vorausgesetzt. Lesen und Schreiben der Buchstaben wird gleichzeitig mit dem Ablesen an dem Munde und dem Sprechen erlernt, so daß immer Eins das Andere ergänzt. Die Fingersprache dagegen unterbleibt ganz, wenn nicht etwa ein Schreiben in die Hand bei der Dunkelheit dafür gelten soll; die Gebärdensprache wird in enge Gränzen eingeschlossen. Allein durch diese Forderungen ist immer das Wie noch nicht ausgesprochen. Der Laie begreift gar nicht, wie alles Das ausgeführt werden kann. Darauf dient nun zur Antwort, daß der Unterricht der Taubstummen sich auf den Nachahmungstrieb gründet. Das Kind muß dahin gebracht werden, daß es den Aufforderungen des Lehrers, seine Handlungen nachzuahmen, Genüge leistet. Meistens gelingt Dies von selbst durch Wink und Zeichen des Beifalls, es kann aber nöthigen Falls auch durch Zwang bewirkt werden. Die ersten Uebungen im Nachahmen sind

von ganz unbestimmtem Gegenstande, wie die Gelegenheit es bietet, wie es dem Kinde Freude macht: Arm ausstrecken, Mund spitzen, Augen schließen u. s. w.; nur muß es auf der Stelle und exakt nachgeahmt werden. Hierauf schreitet man näher zum Ziele, indem man Naturstimmen des Kindes hervorzutreiben sucht. Hat der Taubstumme noch einiges Gehör, so ist Dies leicht zu bewerkstelligen, er ahmt die starken, schreienden Töne aus eignem Antriebe nach; bei anderen muß man diese ersten Lungen-Uebungen künstlich hervorbringen. Man muß die Hand der Kinder vor den Mund eines Sprechenden oder Schreienden halten, damit sie den ausströmenden Athem fühlen, oder die Vibration des Kehlkopfes. Manche müssen durch Schmerz zum unfreiwilligen Schreien gebracht werden, um es dann in ein freiwilliges zu verwandeln. Auch Kitzeln kann unter Umständen dazu benutzt werden. Gibt der Lernende auf jede Aufforderung des Lehrers eine Stimme von sich, dann ist die Vorbereitung auf den eigentlichen Unterricht vollendet. Der Lehrer schreibt nun einen Vokal (a) an die Tafel, lautet diesen recht sichtbar vor den Kindern, und verlangt von ihnen Nachahmung. Diese ist gewöhnlich eine sehr unvollkommene; allein Dies darf nicht abschrecken, die rechte Mundstellung muß wenigstens von den Kindern gewonnen und mit dem Buchstaben untrennbar verbunden werden. Bei dieser Grundübung muß natürlich viel länger verweilt werden, als bei jeder anderen; wird sie oberflächlich gemacht, so dehnt sich Dies gewöhnlich auch auf die anderen aus, und der Schaden ist nicht wieder gut zu machen. Von a geht man zu den übrigen Vokalen, langsam, sicher und in innigster Verbindung der Zeichen mit dem den Kindern unmerklichen Laute. Man lasse ja nicht in dem Schreiben angebliche Fortschritte machen, welche eigentlich Rückschritte sind, sobald nämlich das Schriftzeichen nicht zugleich eine Mundstellung und einen Lungenstoß zu Begleitern hat. Die übrige Zeit fülle man lieber mit Zeichnen und mit Bildern aus, welche man als Wiederholung des in der Wirklichkeit Angeschauten vermittelst der Gebärdensprache nützlich machen kann. Hauptsache bleibt jedoch der Fortschritt in der Zeichen- und Lautsprache. Sobald die Vokale eingeübt sind, suche man einen Konsonanten, welcher sich durch Leichtigkeit der Aussprache und

wegen seiner häufigen Anwendung dazu am besten eignet. Die erste Eigenschaft kommt den Lippenlauten zu, die andere findet sich in b und m. Die Mundstellung für solche Laute hat keine besondere Schwierigkeit, auch lassen sich die Lippen leichter als andere Organe regieren. Es entstehen Sylben wie ba, ab, bab, ma, am, mam. Unter diesen befindet sich noch kein Wort, und es wäre auch noch etwas zu frühe, schon die Aufgabe durch Hinweisung auf die Bedeutung zu vervielfältigen. Der Anschauungs-Unterricht mittels der Gebärdensprache kann diese Seite der Bildung noch genügend besorgen. Kommt man indessen auf andere Konsonanten, deren Stufenfolge am besten durch Proben bestimmt wird, weil dem einen Kinde dieser, dem andern jener leichter wird, so entstehen Wörter; und von jetzt an öffnet sich dem Taubstummen eine neue Welt, er hat Zeichen für seine Vorstellungen, er kann ganz bestimmte Vorstellungen empfangen und mittheilen. Hierbei wird er aber durchaus nicht durch die zufälligen Gespräche mit anderen Personen unterstützt, wie der Vollsinnige, sondern der Lehrer muß jedes einzele Wortbild mit der zugehörigen Anschauung verbinden. Es geht also der Sprach-Unterricht jetzt ganz in den Anschauungs-Unterricht über; jede Sache erhält ihren Namen, zu jedem Namen wird auf eine Sache gedeutet. Die Wörter erscheinen im Satz, aber nicht als Satzglieder im Bewußtsein. Auch unterbleibt anfangs die Flexion der Wörter, wie bei kleinen Kindern, z. B. Sonne scheinen, oder wird faktisch eingeübt. Nur ganz allmählich wird die Einzahl von der Mehrzahl, das Geschlecht, die Personen des Zeitworts, die Kasus, die Zeiten zum Bewußtsein gebracht, und zwar so lückenlos, daß Nichts in der Entwicklung fehlt, weil bei Taubstummen absolut nichts zufällig Erworbenes vorausgesetzt werden darf. Darum darf auch Nichts, auch das Leichteste nicht, akroamatisch behandelt, sondern Alles muß nachgesprochen werden, theils weil erst dadurch der Taubstumme eine äußerliche Erregung dafür bekommt, theils weil der Lehrer sonst nicht leicht versichert sein kann, daß das Mitgetheilte richtig aufgefaßt ist, theils endlich, weil sonst die Uebung im Sprechen nicht reichlich genug wäre. Auch stört ja keiner den andern. Das Vorsprechen des Lehrers zum Absehen muß anfangs sehr langsam

und ausdrucksvoll, doch nicht mit Verzerrungen des Gesichtes geschehen. Nur ganz allmählich (noch langsamer als das Notenlesen) lernt sich das schnellere Ablesen endlich an dem Munde fremder Personen. Freilich müssen diese gleich dem Lehrer gerade vor dem ablesenden Taubstummen stehen und in gutem Lichte.

Ist diese Stufe erreicht, dann geschieht Alles, wie bei dem Unterrichte der Vollsinnigen auch, nur lückenloser, elementarischer. Besonders wichtig ist die Entwicklung der abstrakten Begriffe, die bei dem Vollsinnigen meist von selbst erfolgt, weil ihm die Beispiele in Menge zuströmen, so daß eins das andere ergänzt und berichtigt. Bei dem Taubstummen muß der Lehrer vermittelnd eintreten, damit jener das abstrakte Wort nicht auf den einen vorkommenden Fall allein bezieht. Besitzt der Lehrer hierin Geschick, so vermag er selbst die schwersten Materien, z. B. in dem Religions-Unterrichte, zu behandeln. Doch ist es nicht rathsam, sich hoch zu versteigen, weil man sich gar leicht über den Zusammenhang der Begriffe täuscht, und gelassene Lücken das ganze isolirte Wissen gefährden.

Ueberhaupt aber ist dem Taubstummen das Können wichtiger als das Wissen, weil ihm Letzteres sein Fortkommen in der Welt nicht leicht sichert: in den meisten Fächern wird er ja doch von den glücklicheren Vollsinnigen übertroffen. Man arbeite also von Anfang an nicht zu sehr auf allgemeine Bildung hin, sondern sobald man ihm seine Sprache verschafft hat, pflanze man ihm die Religionsbegriffe ein, welche am geeignetsten sind, ihn in seiner Lage zu beruhigen, und gehe dann direkt auf einen Beruf los, der ihn zu nähren verspricht. Es ist der größte Fehler der meisten Taubstummen-Anstalten, daß sie die Ansprüche der Kinder an das Leben überspannen. Aus den ärmsten Familien stammend, oft noch mit Zurücksetzung von Seiten der Eltern aufgezogen, treten die armen Geschöpfe in reinliche, freundliche Häuser, finden gedeckte Tische, fertige Kleider, milde Behandlung von allen Seiten auf Kosten des Staates oder der Gemeinden. So sehr ihnen dieses Glück zu gönnen wäre, so ist es doch nur ein vorübergehendes, welches das nachfolgende harte Loos nur desto härter macht. Kehren die bis zu Ende unterrichteten Kinder in ihre Hei-

math zurück, so finden sie auf einmal Alles anders, sie verstehen die Sprache ihrer Eltern nicht, weil diese eine andere ist, als die ihres Lehrers; sie müssen ihre reinlichen Kleider mit schmutzigen, wie ja der Arbeiter sie nur haben kann, vertauschen; sie werden gescholten und gestoßen, statt freundlich zurecht gewiesen. Kein Wunder, wenn sie ein Heimweh nach ihrem Erziehungshause fühlen, das sie jedoch nicht wieder aufnehmen kann! kein Wunder, wenn sie sich durch sinnliche Genüsse zu entschädigen suchen, und ihre mühsam erworbene Bildung bald wieder vergessen! Die Erfahrung lehrt, daß ungewöhnlich viel Taubstumme nach ihrer Entlassung aus der Schule sittlich sinken. Aus Wohlwollen begünstigen gar viele Taubstummenlehrer die Richtung ihrer Zöglinge auf einen einigermaßen höheren, mindestens anstrengungslosen Beruf. Vorzugsweise bestimmt man sie zu den zeichnenden Künsten. Zwar ist es widerlegt, daß wegen des Mangels des einen Sinnes die anderen Sinne geradezu an Kraft gewinnen sollen, allein die Nothwendigkeit anhaltenderer Uebung treibt doch gewöhnlich so mächtig in einer Richtung, daß der Taubstumme in der Auffassung durch das Auge einen Vorsprung vor dem Vollsinnigen zu haben pflegt. Dieser Vortheil wird jedoch meistens durch den Mangel an Verkehrsmitteln mit Andern und an der davon abhängigen künstlerischen Ausbildung wieder aufgewogen. Nur wenige Taubstumme, gerade wie nur wenige Vollsinnige, werden wirkliche Künstler, und so wie die Blinden durch den ergriffenen musikalischen Beruf so leicht zum bettelnden Herumziehen verleitet werden, so ist es mit den Taubstummen als Mahler und Lithographen. Man sollte darum künstlerischen Beruf für das wirkliche Talent aufsparen, den wohlhabenderen Eltern natürlich die Bestimmung überlassen; die Einmischung der Taubstummenlehrer aber in die Wahl eines über den Stand der Eltern gehenden Berufes bleibt immer bedenklich. Besser wäre es, wenn alle Viersinnigen im Ganzen in dem Stande und so viel als möglich in der Nähe ihrer Eltern erzogen würden, und die Taubstummen-Institute sich zu weiter Nichts berufen hielten, als ihnen die mangelnde Sprache zu geben und sie auf den Unterricht anderer Lehrer vorzubereiten. Es würde dadurch auch unter dem Volke

mehr Theilnahme für die Unglücklichen erweckt, als wenn man dieselben auf fremde Kosten „vornehm macht".

[1] Eine treffliche Darstellung des Blinden-Unterrichtes findet sich in Diesterweg's Wegweiser, Thl. 2, XVI, von Knie, Oberlehrer an der Blinden-Anstalt zu Breslau.

[2] Die meisten Apparate für den Blinden-Unterricht sind um billige Preise von dem obengenannten Oberlehrer Knie in Breslau zu beziehen.

[3] Lesenswerth ist noch: Klein, Geschichte des Blinden-Unterrichts. Wien, 1837 (1 fl. 48 kr.); Knie, Pädagogische Reise durch Deutschland. Stuttgart, 1837 (2 fl. 42 kr.). Müller, Die Grh. Badische Erziehungs- und Bildungsanstalt für junge Blinde zu Freiburg. 2. Aufl. Freiburg, 1840. Dolezalek, Ansichten über Erziehung, Ausbildung und Versorgung der Blinden. Pesth, 1841.

[4] Ueber den Taubstummen-Unterricht enthält der Diesterweg'sche Wegweiser ebenfalls einen guten Aufsatz von Hill, welcher auch im besonderen Abdruck zu haben ist (Essen, 1838). Ferner: Jäger und Rieke, Anleitung zum Unterrichte taubstummer Kinder. Stuttgart, 1836 (4 fl. 48 kr.). Reich, Der erste Unterricht des Taubstummen. Leipzig, 1834 (1 fl. 36 kr.). Hill, Vollständige Anleitung zum Unterrichte taubstummer Kinder. Essen, 1839 (54 kr.). Sägert, Die königl. Taubstummenanstalt in Berlin. Berlin, 1845 (36 kr.). Derselbe, Ueber die Heilung des Blödsinns auf intellektuellem Wege. Berlin, 1845 (18 kr.), eine sehr beachtungswerthe Schrift. Es erscheint jetzt: Matthias, Organ der Taubstummen- und Blinden-Anstalten in Deutschland. Friedberg, 1855 (1 fl. 45 kr.).

C. Die Organisation der Schule.

---

§. 80. Soziale Stellung der Schule.

Die Schulen sind im Laufe der Zeit aus vorübergehenden und beliebig geschaffenen Einrichtungen feste Gründungen geworden, moralische Personen mit Rechten und Pflichten. Allerdings aber ist die Abgränzung zur Zeit fast allenthalben noch keine scharfe und unbestrittene. Gerade seitdem man ihren Einfluß höher schätzt, hat sich erst Streit darüber erhoben, welche Stellung der Schule neben den anderen sozialen Faktoren gebühre. Ganz besonders lebhaft, mitunter erbittert ist dieser Streit bei der Volksschule geworden, und zwar theils weil man die Einwirkung derselben auf die Gesinnungen und Sitten ganzer Generationen überaus hoch anschlug, theils weil die historischen Rechte der Kirche mit den später auftretenden des Staates hier in Konflikt geriethen. Um ein unbefangenes Urtheil in dieser Angelegenheit zu fällen, kommt es zu allererst darauf an, den Einfluß der Schule auf die Gesammtbildung der Erwachsenen richtig zu würdigen. Man erinnere sich dabei an das Th. I. §. 3—7 über Möglichkeit, Gränze und Nothwendigkeit der Erziehung Gesagte. Denn offenbar ist es weniger das in der Schule mitgetheilte Wissen, als die während dieser Mittheilung geübte Erziehung, welche einen bemerkbaren Einfluß auf das Leben der bürgerlichen Gesellschaft auszuüben vermag. Ist nun aber dort schon nachgewiesen, daß die absichtliche Erziehung den Menschen nicht nach Belieben bilden und umbilden kann, sondern daß die übrigen Faktoren: natürliche Anlage und unabsichtliche Einwirkungen anderer Menschen in der Regel die mächtigeren sind, so muß Dies von der Schule noch weit mehr

gelten. Denn ihr treten als weit gewaltigere Faktoren das Haus und der Umgang schon während ihrer Dauer entgegen, wieviel mehr werden diese nach dem frühen Aufhören der Schulerziehung überwiegen. Es kann sich der Einfluß der Schule auf ein solches Minimum reduziren, daß derselbe in weiter Nichts besteht, als in der stätigen Fortpflanzung der Vorstellungen der Erwachsenen auf die nachkommende Generation, allenfalls noch mit dem Zuwachse von Kenntnissen, der sich aus den Entwicklungen des Lebens von selbst aufdringt. Dieser Fall wird eintreten, wenn der Lehrer ganz in der Bildungssphäre und in der Sitte der Eltern steht, wenn er ganz genau ihr Stellvertreter in dem einen Zweige der Erziehung, dem Unterrichte wird. Meistens jedoch steht das Verhältniß anders. Der Lehrer ist ein höher gebildeter, mindestens weit kenntnißreicherer Mann, als die Eltern sind, er gehört seiner ganzen Denk- und Lebensweise nach einem anderen Kreise an, als die Letzteren. Unter dieser Voraussetzung muß der Einfluß der Schule verändernd auf die Ansichten der Jugend wirken, wäre es auch zunächst nur in unwesentlichen Urtheilen. Die Kontinuität der Bildung ist keine vollkommne mehr, ein fremdes Element ist bessernd oder verschlimmernd dazwischen getreten. Wie mächtig dies den übrigen Faktoren gegenüber werden wird, das hängt zum kleineren Theile von dem objektiven Gehalte des Unterrichtes ab, bei weitem zum größeren von der Persönlichkeit des Lehrers. Ist diese kräftig oder einschmeichelnd, so kann allerdings die Schule einen höchst bedeutenden Einfluß auf die Gesinnung der Schüler und ihren späteren Charakter üben, zum Guten wie zum Bösen. Und zwar ist die Richtung zum Guten wohl insofern vorherrschend, als im Allgemeinen anzunehmen ist, daß die Lehrer das Gute wollen und lehren, daß ganz Unwürdige nicht leicht in solchem Berufe verbleiben. Allein auch umgekehrt geht die Richtung zum Bösen leicht aus der Schule hervor, weil der Kontrast zwischen Lehre und Beispiel, zwischen Unterricht und Erziehung an sich schon etwas Schädliches ist, weil Widerspruch zwischen Lehrer und Lehrer, zwischen Lehrer und Vater oder zwischen Lehrer und Büchern negirend wirkt, weil drittens das Zusammenkommen der Kinder in

solchen Massen, wie gewöhnlich in den Schulen nothwendig, gewisse Ansteckungen in sich birgt.

Aus allen Diesem geht hervor, daß der Einfluß der Schule auf die Gesinnung der Menschen im Großen sich nicht so einfach messen und bestimmen läßt. Er ist weder so gewaltig, wie Manche, noch so schwach, wie Andere behaupten. Er ist in Bausch und Bogen weder gut noch schlimm zu nennen. Alles kommt auf die individuelle Gestaltung an. Die Schulen sind ein nothwendiges Produkt und Vehikel der gestiegenen Kultur, aber der materielle Zweck, der sie ins Leben gerufen hat, beherrscht sie auch fortwährend. Ihr ethisches Wirken hängt nicht von ihrem Bestehen (dem Daß) sondern von der Art der Ausführung (dem Wie) ab. Nur das Eine läßt sich zum voraus aussprechen: Brave, bescheidne, gottesfürchtige Lehrer können niemals schlimmen Einfluß üben. Verwendet man dagegen um des materiellen Zweckes willen Lehrer von zweifelhafter Gesinnung, so muß man auch einem zweifelhaften Erfolge rücksichtlich der formalen Bildung entgegensehen.

Die Schulen sind ursprünglich von der Familie ausgegangen, und die Familie hat ihnen gegenüber unverlierbare Rechte und Pflichten. Es widerspricht allem natürlichen Rechte, wenn höhere Autoritäten, heißen sie nun Gemeinde, Kirche oder Staat, die Freiheit der Familie beeinträchtigen wollen, über den Unterricht des Kindes zu verfügen, so lange nicht Anderen nachweislicher Schaden daraus entspringt. Deßhalb läßt sich direkter Schulzwang nur aus besonderen Erfahrungen rechtfertigen. Der Theorie nach ist derselbe verwerflich, und in der Ausübung muß er sich auf das Unumgängliche beschränken.

Die Gemeinden, je nach Umständen die politischen oder die kirchlichen, sind allmählich an die Stelle der Familien getreten, haben einen Theil der Rechte und Pflichten derselben der Schule gegenüber an sich gezogen. Da wo die Bedürfnisse des Unterrichtes für alle Gemeinde-Angehörigen gleich waren, ordnete sich dies Verhältniß leicht. Wo aber Konfession oder Stand und Bildung auseinander liefen, entstanden Verwicklungen. Denn nur an sehr großen Orten lassen sich Schulen für alle Bedürfnisse zugleich errichten. Mehrere Gemeinden zu einem Schulverbande zu ver-

einigen, ist höchst selten ausführbar wegen des den Kindern nicht zuzumuthenden Weges. Ein Aufenthalt der Kinder außerhalb des elterlichen Hauses aber, um an einem Unterrichte Theil nehmen zu können, ist um der Kosten und der sittlichen Gefahren willen nur in seltenen Ausnahmsfällen zulässig. Deßhalb ist es oft schwer zu entscheiden, ob im Interesse des Unterrichtes, wenigstens des Wissens, vielklassige Schulen mit mehreren Lehrern oder im Interesse der Erziehung kleine Schulbezirke mit einem einzigen Lehrer für Kinder jeden Alters vorzuziehen sind. Oft fragt es sich, ob eine Volksschule nur etwas gesteigert, oder eine Realschule daneben errichtet werden soll. Armenschulen so gut als ausschließliche Anstalten für höhere Bildung stoßen leicht auf Widerspruch. Ueber Konfessions- oder Simultanschulen besteht ein alter Streit. Jedenfalls ist der Religionsunterricht in den Simultanschulen auf eine bedenkliche Weise von dem übrigen Unterrichte isolirt. Ueber alle diese Punkte lassen sich allgemeine Rathschläge nicht wohl geben, noch viel weniger Gesetze formuliren. Soll gerecht und befriedigend entschieden werden, so muß es nach individueller Beurtheilung der Verhältnisse geschehen. Und damit dies möglich sei, ist grundsätzlich den Gemeinden ein wesentlicher Einfluß auf die Gestaltung und Ueberwachung ihrer Schulen vorzubehalten. Die höheren Autoritäten mögen kontroliren, Nachlässigkeiten und Mißgriffe verhüten, aber die Schulangelegenheiten müssen doch im Wesentlichen Familienangelegenheiten der Gemeinden bleiben. Natürlich sind die höheren Bildungsanstalten ausgenommen, welche gar keine örtlichen Zwecke verfolgen. Selbst bei Berufung oder Anstellung der Lehrer gebührt den Gemeinden als den Stellvertretern der Eltern, als den eigentlichen Interessenten und Gründern der Schulen eine angemessene Mitwirkung. Das Zurückdrängen derselben in eine blos passive Stellung ist der Schule selbst so wenig förderlich, als dem gesunden Gleichgewicht der sozialen Kräfte überhaupt.

Wie der Lehrer zu der Schule stehen soll, ist in der allgemeinen Unterrichtslehre vielfach ausgesprochen. Vor Allem darf er nie das Bewußtsein verlieren, daß er der Diener, nicht der Herr der Schule ist. Seine Person muß überall gegen die Sache, sein

Vortheil gegen den Vortheil der Schüler zurücktreten. Nur wo das Wohl der Kinder entschieden bedroht ist, hat er den ursprünglich berechtigten Personen, den Eltern entgegenzutreten, gewissermaßen als Vormund der Unmündigen. Sonst hat er sich immer als Beauftragten anzusehen. Seine Vollmachtgeber sind die Eltern, die Gemeinde, die Kirche, der Staat. Eine natürliche, eine unwiderrufliche Vollmacht besitzt er niemals. Das Schwierige dieses Verhältnisses wird aber gerade dadurch gemildert, daß in dem Gedeihen der Schule das gemeinschaftliche Interesse der Vollmachtgeber und des Bevollmächtigten liegt. Die Liebe zu den Kindern muß ausgleichend wirken. Ein Grund mehr, warum man der nahe stehenden Gemeinde, nicht der fern stehenden Autorität des Staates oder der Kirche den letzten Spruch bei der Wahl des Lehrers zukommen lassen sollte. Es sind hier nicht blos objektive Vollkommenheiten zu berücksichtigen, sondern mehr noch subjektive Zusammenstimmung.

In weiterem Umfange überwacht und rektifizirt dann der Staat die Thätigkeit der Schulen. Dieser an örtliche Gränzen gebundene Verein von Menschen, welcher jedem Einzelen zur Erreichung des menschlichen Zweckes verhelfen soll, ihm also sein angebornes Recht garantirt, kann sich der Bildung der Jugend, mithin der Schule nicht entschlagen. Schon die Erziehung, obwohl das eigentliche Element der Familie, kann der Staat nicht ganz unbeachtet lassen. In der Regel freilich gilt das Vertrauen zu der elterlichen Liebe und in religiöser Richtung zu den bewährten Kirchen. Wenn aber ausnahmsweise keine Eltern vorhanden oder wenn sie moralisch ausgeartet sind, oder wenn irreligiöse Bestrebungen sich der Jugend zu bemächtigen suchen wollten, so kann der Staat als Obervormund unmöglich ruhig zusehen, er muß Elternstelle vertreten. Was hier bei der Erziehung nur ausnähmlich eintritt, das wird bei dem Unterrichte zur Regel. Gewöhnlicher Weise können und wollen die Eltern ihre Kinder nicht selbst unterrichten, gewöhnlicher Weise besitzen sie nicht die Mittel, einen Privatlehrer anzunehmen, sehr häufig wissen sie auch den Werth des Unterrichtes im Vergleich zu dem dadurch verursachten Ausfall an Arbeit nicht zu schätzen, es würden also viele, ja die meisten Kinder ununterrichtet

bleiben, wenn nicht höhere Autoritäten für Unterricht auf gemeinschaftliche Kosten und nach gemeinschaftlicher Regel sorgten. Diese höheren Autoritäten sind Gemeinde und Kirche, in höchster Instanz aber der Staat. Diesem liegt es nämlich als Obervormund aller seiner Angehörigen ob, für die ganze Zukunft der Unmündigen zu sorgen. Er darf also nicht dulden, daß denselben die Mittel des Fortkommens und der Erfüllung ihrer bürgerlichen Pflichten zum voraus entzogen werden. Allein es ist natürlich nur ein Minimum von Wissen und Können, welches der Obervormund für seine Mündel erzwingen darf. Gleichwie blos nothdürftiger Unterhalt ihrer Kinder den Eltern als Zwangspflicht auferlegt werden kann. Was darüber hinausgeht, bleibt dem freien Willen der Interessenten überlassen. Jenes Minimum ist die nächste Aufgabe der Volksschule. Lesen, um die Gesetze zu verstehen; schreiben, um glaubhaft bezeugen zu können; rechnen, um im täglichen Verkehr vor Vervortheilung geschützt zu sein; Kenntniß der Religion, um auf die kirchlichen Bedürfnisse und Ueberzeugungen der Erwachsenen vorbereitet zu sein, Das ist, was Jeder im Staate bedarf, wenn er nicht ein unfähiges Mitglied desselben sein soll.

Allein mit dieser engsten Gränze der Bildung ist die Fürsorge des Staates keineswegs erschöpft. Es ist der Gesammtheit wie den Einzelen daran gelegen, daß für jedes Bedürfniß und Verhältniß des Lebens die nöthigen Kräfte vorhanden sind und daß die auf Ausbildung dieser Kräfte gerichteten Bestrebungen nicht durch Isolirung verloren gehen. Die Regierung des Staates wird sich also von dem vorhandenen Bedürfnisse der Ausbildung zuverlässig unterrichten müssen. Da wo einzele Gemeinden ein Interesse haben, über das Minimum der Schulbildung hinauszugehen, wird sie diesen die höhere Organisation ihrer Schule erleichtern und sichern. Sie wird also Lehrer der verschiedensten Bildungs-Kategorien in hinlänglicher Zahl bereit halten, und damit dies möglich ist, denselben eine angemessene Stellung und Zukunft garantiren. Nicht minder liegt es dem Staate ob, die Minderheiten in den Gemeinden vor Bedrückung durch die Mehrheit zu schützen. Es muß verhindert werden, daß nicht die Mehrheit auf Kosten der Minderheit sich entweder eine Schule höherer Art (etwa eine vielklassige)

verschafft, oder umgekehrt die Errichtung einer Selekten-Schule verwehrt, wenn die Minderheit für sich eine Schulgemeinde zu bilden verlangt. Das Domizil in einer Gemeinde kann keinen Zwang in eine bestimmte Schule rechtfertigen. Um alle diese Verhältnisse zu überwachen und sachgemäß zu beurtheilen, ist der Staat verpflichtet, durch hinlänglich kundige Männer Aufsicht über die Schule zu führen und Eltern, Lehrer wie Gemeinden zur Erfüllung ihrer Pflichten anzuhalten.

Es kommt aber noch die weitere Verpflichtung des Staates hinzu für solche Bildungsstufen, welche nur ausnahmsweise erstrebt werden, dennoch aber zum Gedeihen des Ganzen von Einzelen erreicht werden müssen, selbst Schulen zu errichten. Auch die größesten Gemeinden können nicht verbunden sein, Schulen etwa für künftige Staatsdiener zu gründen, da ja jede andere Gemeinde in gleichem Maaße dabei interessirt ist, daß es an gebildeten Beamten und Technikern nicht fehle. Es liegt vielmehr in dem Interesse des Staates, sich selbst die tüchtigsten Kräfte für seine speziellen Organe zu sichern und zugleich den Eltern, welche mit ihren Kindern über die gewöhnliche Bildungsstufe hinausgehen wollen, eine zwar nicht kostenfreie, aber wenigstens zuverlässige Gelegenheit dazu anzubieten. Um diese mannigfaltigen Beziehungen zu der Schule wahrzunehmen, können unmöglich zufällig damit beauftragte Männer die rechten Organe darstellen. Nur eine sachverständige Schulbehörde kann die Rechte und Pflichten des Staates der Schule gegenüber wahren. Das Herkommen kann in diesen Angelegenheiten um so weniger entscheiden, weil die Schule erst in dem modernen Staate die Wichtigkeit erlangt hat, welche ihr jetzt nicht mehr bestritten wird. Alle früheren Anordnungen bezogen sich auf einen Zustand niederer oder wenigstens nicht sehr verbreiteter Civilisation. Die Schule aber wurzelt zu tief in dem wirklichen Leben, als daß sie sich in althistorischen Gränzen halten ließe.

§. 81. Verhältniß der Schule zur Kirche.

Ist schon die Stellung der Schule zu Familie, Gemeinde und Staat keine ganz klare und einfache, so ist die zu der Kirche eine

vielfach verworrene und bestrittene. Die Ursache ist, daß man von einer Seite das Gewesene als für immer historisch berechtigt ansieht, als ob nicht jedes historische Recht der Entwicklung unterläge, wie es ja auch aus Entwicklung entstanden ist. Von der anderen Seite ist man dagegen ebenfalls nicht geneigt, der Entwicklung Zeit zu lassen, man nimmt gehoffte, selbst geträumte Erfolge für Wirklichkeit und jede Neuerung für Fortschritt. Die Schwierigkeiten wachsen in Deutschland durch die Verschiedenheit der Konfessionen und durch die Zweifel, ob neue Religionsgesellschaften sogleich das Recht einer Kirche anzusprechen haben.

Wäre die Schule eine bloße Lernanstalt, worin die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Rechnens u. s. w. erworben werden, wie es die Lancasterschulen in manchen Ländern wirklich sind, so würde sie sich mit jeder Kirche vertragen. So gut der Lehrling bei einem Meister anderer Konfession Schuhe machen lernen kann, so gut würde es auch mit dem Lesen und Schreiben gehen. Aber wir sprechen etwas Höheres für unsre Schule an, sie soll auch erziehlich wirken, sie soll mit ihren ethischen Stoffen den ganzen Menschen ergreifen. Ist dies einmal zugestanden, so dürfen die sittlichen Gewalten, welche auf den Menschen auf seinen verschiedenen Altersstufen wirken, sich nicht von einander isoliren, noch viel weniger mit einander in Widerspruch treten. Kirche und Schule sind aber solche sittlichen Gewalten, deren Gebiet sich weder nach Jahren, noch nach Fächern genau abgränzen läßt. Man hat zwar gesagt, für das jugendliche Alter bedürfe es noch keiner so positiven kirchlichen Lehren, daß dadurch die Konfessions-Unterschiede schon berührt würden. Kaum die Juden, geschweige denn die christlichen Religionspartheien beanspruchten für die Elementarstufen des Religionsunterrichtes eine Absonderung. So wohl gemeint diese Ansicht sein mag, so ist sie doch nichts Anderes als eine ideale Fiktion. Wo noch wirkliche Konfession d. h. gemeinschaftliches Festhalten an einem Glaubensbekenntnisse und an bestimmt ausgeprägter kirchlichen Organisation besteht, da kann es den Eltern nicht gleichgültig sein, ob die Schule ihrer Kinder die Konfession blos schont, oder mit Vorliebe pflegt. Es gibt allerdings einen rothen Faden, der sich durch alle monotheistischen

Religionen hindurchzieht und einen noch viel sichtbareren, der die christlichen Konfessionen charakterisirt, aber dieser läßt sich nicht von dem ganzen Gewebe gesondert verfolgen. Man würde das Gewebe selbst zerreißen. Kein Katholik, wenigstens kein aufrichtiger, wird es gern sehen, wenn seine Kinder eine Schule besuchen, worin das Kreuz beim Gebete auffallend gefunden, vielleicht gar belächelt, kein rechter Israelit wird es billigen, wenn der Mosaismus blos als eine Vorstufe einer vollkommneren Religion hingestellt wird. Und ein echter Protestant wird es sich nicht gefallen lassen, wenn in dem Schulgebete die Mutter Gottes angerufen werden sollte. Es liegt schon eine Art philosophischer Freigeisterei darin, wenn man behauptet, dergleichen sei gleichgültig, oder brauche vor der Konfirmation gar nicht berührt zu werden. Eben Das ist es ja, worüber sich die Eltern mit Recht beschweren, daß um des Beisammenseins in der Schule willen die Kinder von der kirchlichen Erziehung fern gehalten werden. Und sagt man, es gibt ja doch auch anders gesinnte Eltern: gut, so ist es an diesen freisinnigen Eltern, sich einen besonderen Religionsunterricht zu verschaffen, nicht aber dem Volke und dessen Kindern ihre Ansichten aufzudringen.

Aus diesen Gründen muß es als ein großes Glück für eine Schule betrachtet werden, wenn ihre politische Gemeinde mit der kirchlichen zusammenfällt. Es verschwinden dann eine Menge von Hindernissen von selbst, die sonst mit aller Kunst kaum zu beseitigen sind. Da aber in Deutschland nicht blos in den Städten, sondern auch auf dem Lande das Durcheinanderwohnen der Konfessionen so gar häufig vorkommt, so muß die Unterrichtslehre auch für diesen Fall geeignete Auswege finden.

Für diesen Zweck ist es erforderlich, vorerst den Religionsunterricht von dem übrigen ganz auszuscheiden. Es ist zwar richtig, daß um den Unterrichtszweck im vollen Sinne des Wortes zu erreichen, alle Unterrichtsfächer von einerlei Geiste, und zwar gerade von einem ethisch-religiösen durchdrungen sein sollen. Allein da, wo die sozialen Verhältnisse diese Vollkommenheit nicht gestatten, da ist doch wohl nach dem Auskunftsmittel von der geringsten Unzuträglichkeit zu greifen, nämlich nach der Trennung

des Religionsunterrichtes von dem profanen. Es bleibt dabei unentschieden, Wer den Religionsunterricht ertheilen soll, ob gerade nothwendig ein Geistlicher, oder ein eigens beauftragter Lehrer. In sehr vielen Fällen wird es sich glücklich genug fügen, daß der Beauftragte zugleich der Hauptlehrer der Kinder ist. Wäre dies aber auch noch so häufig, so stammt doch der Auftrag, Religion zu lehren aus einer anderen Quelle und Autorität, als der, den Schülern die Fertigkeiten für das Leben mitzutheilen. Hier tritt die Gränze zwischen Staat und Kirche zu Tage, welche in der Einzelgemeinde ihre Einigung findet.

Ohne Noth gemischte Schulen zu errichten ist ein gewagtes, ja geradezu ein unpädagogisches Unternehmen, und es spricht durchaus nicht für die Weisheit der neueren Zeit, daß man um einiger Bequemlichkeiten oder Ersparungen willen kleine positiv ausgeprägte Lehranstalten mit konfessionell abweichenden Schülern und Lehrern zu einem zwar größeren Ganzen, aber zu einem weit lockreren, unnatürlicheren Gefüge vereinigt hat. Die extensive Vervollkommnung wird fast immer zu einer intensiven Verschlechterung.

Mit allen Diesem ist jedoch nicht ausgesprochen, daß die Kirche die aus einer ganz anderen Zeit datirenden Rechte über die Schule buchstäblich fortführen und beanspruchen soll. Die Aufsicht über den Religionsunterricht schließt die Aufsicht über die Schule keineswegs in sich ein. Hätten die kirchlichen Beamten die letztere von der Zeit an, wo ihre Bildung von den übrigen Ständen nicht mehr als eine überragende und überwiegende anerkannt wurde, nicht allzu buchstäblich in Anspruch genommen, so würde sich ihr Verhältniß zu dem Lehrerstande nicht getrübt haben. Veränderte Verhältnisse fordern veränderte Einrichtungen. Sind jetzt die Geistlichen wirklich Schulaufseher, so ist dies ein Auftrag von dem Staate, nicht blos von der Kirche. Ein so wichtiger, so schwieriger Auftrag sollte aber weder ertheilt, noch angenommen werden, ohne die gründlichste Erwägung der Befähigung und Angemessenheit. Es gibt keinen unwahreren Satz, als daß Jeder der selbst eine Schule, wenngleich eine Hochschule, besucht habe, dadurch zum Schulaufseher geeigenschaftet sei. Aber es kann und soll allerdings dahin gebracht werden, daß die Geistlichen sich vor-

zugsweise zu Aufsehern der niederen Schulen eignen. Es würde zu den schädlichsten Verwicklungen führen, wenn man alte Bande auf diesem Gebiet zerreißen wollte. Mit allen Mitteln muß nach Einigung gestrebt werden, wenn die beiden sittlichen Gewalten Kirche und Schule sich nicht selbst vernichten wollen. Am sichersten wird dies gelingen, wenn man die Wünsche der Einzelgemeinden gehörig berücksichtigt. Das Volk begehrt in der Regel die Neuerungen nicht, welche einzele Ehrgeizige demselben einreden möchten. Was als Gebot der Kirche im Großen als Uebergriff erscheinen könnte, verliert diesen Charakter, wenn es als Wille der Einzelgemeinde, mithin der Familien ausgesprochen wird.

Es würde nicht zum Frieden und zum wahren Wohle der Schule gereichen, wollte die Kirche in irgend einer Weise die Hand von ihr abziehen, es wird aber noch weniger Heil bringen, wenn man blos Dienste fordern und nicht wirkliche, anerkannte Gegendienste leisten wollte. Kein Druck, sondern Freundschaft, kein Necken, sondern wechselseitig in die Hände Arbeiten, kein müßiges Zuschauen, sondern ein unter die Arme Greifen, kein Neid, sondern Streben nach einem gemeinschaftlichen Ziele, das ist die Lösung des Räthsels.

§. 82. Aeußerliche Einrichtungen der Schulen.

Neben und vor der Thätigkeit des Lehrers in der Schule sind gewisse Vorkehrungen erforderlich, welche nicht von ihm, sondern entweder geradezu von den Eltern oder von deren Vertretern, der Gemeinde, und in höchster Instanz von dem Staate ausgehen müssen. Wünsche und Rath der Lehrer müssen allerdings dabei vernommen werden, weil sie von diesen Einrichtungen Gebrauch machen, ihre Zweckmäßigkeit prüfen sollen. Wer sie aber auch trifft, wenn sie nur so getroffen sind, daß der Zweck des Unterrichtes der Jugend nicht verfehlt wird! Zwischen dem Privatlehrer und den Eltern des zu unterrichtenden Kindes besteht über alles Dies ein ausdrücklicher oder stillschweigender Vertrag, wodurch Rechte und Pflichten auf beiden Seiten festgesetzt sind. Bei öffentlichen Lehr-Anstalten regelt der Staat oder die unter seinem Schutze

berechtigten moralischen Personen (Kirche, Gemeinde, Gutsherrschaft 2c.) diese Angelegenheiten, und zwar, wo man das eigne Beste erkennt, nicht nach Rathschlägen der Politik, oder des Herkommens, sondern nach den Erfahrungen und Forderungen der Pädagogik, welche hier in die Staatswirthschaftslehre überschlägt. Fassen wir zuerst die Anstellung der Lehrer in das Auge, so wäre es wohl am vortheilhaftesten, wenn dieselbe in der Hauptsache von der von dem Staate eingesetzten höchsten Schulbehörde ausginge, und wenn alle anderen berechtigten Personen höchstens einen rathenden oder vorschlagenden oder persönlich Ausschlag gebenden Einfluß besäßen. Die durch Herkommen Berechtigten, welche sich selbst gestehen müssen, daß sie weder sach- noch personenkundig sind, sollten soviel Interesse an dem allgemeinen Besten nehmen, daß sie die eigentliche Wahl d. h. die Ermittlung der Tüchtigkeit der Bewerber den in dem rechten Gesichtspunkte stehenden Behörden überließen. Die eitle Ehre, einen Lehrer präsentirt zu haben, wiegt den Schaden lange nicht auf, welcher durch Anstellung eines einzigen Unwürdigen, oder auch nur durch Zurücksetzung der Würdigen gestiftet wird. Es hängt von einer solchen Wahl soviel Wohl und Wehe ab, es ist so schwer, über Tüchtigkeit eines Mannes zu entscheiden, welcher nicht blos Kenntnisse, sondern auch Geschicklichkeit und Charakter besitzen muß, daß man meint, die Berechtigten könnten nur mit Herzklopfen an eine solche Entscheidung gehen. Ein Andres ist es, nachdem die Behörde einige in gleichem Grade Befähigte bezeichnet hat, den persönlich Angenehmsten zu bezeichnen. Bisher wurde dagegen unter einer Menge sehr ungleich begabter Personen nach Gunst gewählt. Denn die allgemein ausgesprochene Zulassung zum Lehrerstande, wie sie durch eine Prüfung ermittelt zu werden pflegt, ist doch wahrlich keine Fähigkeits-Erklärung für eine bestimmte Stelle. Mit einem sachgemäßeren Anstellungs-Modus würde sich das ungünstige Verhältniß, worin die Lehrer aller Kategorien zur Zeit noch stehen, zum Theil schon bessern. Es würde insbesondere klarer entschieden werden, ob die Lehrer unmittelbare oder mittelbare Staatsdiener seien, ob ihnen alle oder nur einzele Rechte derselben gebühren. Man würde nicht die unentschiedene Lage insbesondere der Volksschullehrer in wahre Be-

drückungen ausarten lassen und Unzufriedenheit in einem Stande nähren, wo dieselbe am allermeisten Nachtheil bringt. Die Gehalte sind großentheils, bei den Volksschulen größtentheils, unzulänglich, die äußerliche Stellung gedrückt, die Beaufsichtigung entweder schwach oder unwürdig, die Vorbildung entweder übereilt oder willkürlich. Kurz, der ganze Zustand zeigt, daß das Schulwesen erst noch einer Organisation im Interesse der Civilisation harrt, daß wir gegenwärtig in einer Uebergangs-Periode leben, deren glückliche Beendigung von dem würdigen Verhalten der Lehrer einer Seits, und von der steigenden Einsicht der Regierenden anderer Seits abhängt. Um aus diesem Zustande herauszukommen, reichen einzele Beschlüsse der Behörden nicht hin, es muß ein nachhaltiges geregeltes Streben aller Betheiligten, eine Erziehung der Schulen selbst stattfinden, bis eine durchaus angemessene Organisation heranreift. Inzwischen muß jeder Einzele das ihm zunächst Obliegende redlich und nach bestem Gewissen besorgen, damit sich bald möglichst das Bedürfniß des Fortschrittes auch im Großen und unter bestimmten Formen zeige. Was sich jetzt am entschiedensten herausstellt, ist erstens: Allgemeinere angemessnere und genügendere pädagogische Vorbereitung der Lehrer. Die Seminarien für Volksschullehrer müssen von ihren Mängeln und Auswüchsen befreit, für die Lehrer der höheren Schulen pädagogische Seminarien gegründet werden. Die Stellen dürfen nur mit hinlänglich geprüften, das heißt auch im Unterrichten versuchten Männern besetzt werden, also nicht mit zufällig in diesen Beruf verschlagenen Personen, mögen sie auch einige vorschriftsmäßige Kenntnisse besitzen; auch nicht mit Halbjünglingen mit einer beschleunigten, nur äußerlich anbequemten Bildung. Damit sich aber auch fähige, von Jugend auf wohlerzogene, sittlich gebildete und gleichwohl der gebildeten Lebensart nicht unkundige Männer dem Schulstande widmen, ist erforderlich, daß die Stellung derselben zu einer sorgenfreien und ehrenvollen erhoben werde. Natürlich kann diese Bedingung nur allmählich und nach Maaßgabe der Kräfte der zur Unterhaltung der Schulen Verpflichteten, so wie endlich nach dem Grade der Wichtigkeit der Lehrstellen und der Schwierigkeit, sich für dieselben auszubilden, erfüllt

werden. Aber grundsätzlich muß dies Streben allenthalben bestehen, und Verzögerungen dürfen nur aus überwiegenden Gründen geduldet, keineswegs aber als ein Rechtszustand angesehen werden. Als Maaßstab für den Gehalt der Lehrer ist anzunehmen: sorgenfreies Leben auf dem Fuße der Majorität der Personen, unter welchen sie der Natur der Sache nach ihren Umgang zu suchen haben, also in der Regel der Eltern der Schüler, wofern diese nicht durch besondere Bildungs-Verhältnisse von dem Lehrer geschieden sind. Was die Volksschulen betrifft, so stammt mehr als die Hälfte der Lehrer aus den niederen, mit grober Arbeit beschäftigten Ständen; eine Quelle unzähliger Uebel und Mißstände, unter anderen auch des viel verschrieenen Dünkels. Ein junger Mensch, der in wenigen Jahren in eine ganz neue Anschauungs- und Gedanken-Sphäre versetzt wird, muß fast nothwendig mehr von sich halten, als Andere ihm zuzugestehen geneigt sind. Mithin sind unsere Einrichtungen an dem Uebel schuld, nicht die Personen. Es wäre nicht gut, wollte man z. B. den Landschullehrer soweit von den ihn umgebenden Landleuten absondern, daß gewöhnlicher Weise kein Verkehr zwischen ihnen stattfände; es wäre aber lächerlich, den Lehrer einer Armenschule darum selbst arm sein zu lassen. Unabhängig soll der Lehrer dastehen von der Gnade der Eltern, aber ein bloßes Rechtsverhältniß darf auch nicht zwischen Personen bestehen, die so sehr gemeinschaftliches Interesse haben. Hiernach sind Besoldungs-Klassen zu unterscheiden, welche nicht blos von Anciennetät und persönlichem Verdienste abhängen, sondern zugleich in dem Bildungs-Grade des Lehrers, dem dafür gemachten Aufwande und dem Bildungs-Bedürfnisse der Gemeinden ihren Grund haben, also zugleich Befähigungs-Klassen darstellen. Damit allzu häufiger Lehrer-Wechsel die Schulen nicht benachtheilige, sind persönliche Gehalts-Zulagen nicht blos zulässig, sondern selbst nothwendig; anderer Seits aber ist es zur Auffrischung der erschlafften Regsamkeit oft nöthig, einen Lehrer in einen anderen Wirkungskreis zu versetzen. Den rechten Zeitpunkt dazu hat die aufsehende Behörde zu erkennen; es darf also nicht von dem zufälligen Wunsche des Betroffenen abhängen. Deßhalb Versetzbarkeit der Lehrer ohne Beeinträchtigung ihrer ökonomischen Verhältnisse. Die Sorge

für Wittwen und Waisen der Lehrer, der höchsten wie der niedrigsten, ist eine um so heiligere Pflicht des Staates, als die bisher möglichen, wenigstens üblichen Gehalte zu Ersparnissen absolut keine Gelegenheit gaben. Der Staat kann diese Sorge nicht den Gemeinden oder Korporationen überlassen, weil Assekuranzen nur in größeren Kreisen vor Wechselfällen gesichert sind, und weil die Furcht vor solchen Wechselfällen kleinere Verbände gewöhnlich abhält, nach Grundsätzen der Gerechtigkeit zu verfahren. Der Staat ist die allgemeine Assekuranz seiner Angehörigen, und vor Allem Derjenigen, welche durch seine Bestimmungen an einer Ausdehnung ihres Erwerbs gehindert sind. Wenn der Staat für die Wittwen und Emeritirten des Lehrerstandes nicht sorgen will, so müßte er konsequenterweise den Lehrern einen beliebigen Nebenerwerb gestatten, welchen ihre Wittwen fortsetzen könnten. Dann erst stünden sie dem Gewerbsstande gleich. So war es ehemals, darf es deßhalb jetzt noch so sein? Noch dringender ist die Pflicht der Pensionirung der untauglich gewordenen Lehrer für den Staat, weil sonst zum Nachtheile der Bildung mit der Entfernung der durch Alter oder Kränklichkeit stumpfen, ja selbst der unwürdigen Lehrer gezögert wird, die geistigen Interessen also um der materiellen willen beeinträchtigt werden. Umgekehrt verlangt aber auch nicht blos die pädagogische Gewissenhaftigkeit, sondern auch die Verpflichtung zu seinem öffentlichen Amte, daß der Lehrer nicht durch Nebenerwerb, sei derselbe auch geistiger Art, seine der Schule gewidmete Kraft abstumpfe, sich derselben durch andere Interessen nicht entfremde, und Kontrole-Maaßregeln dagegen gehören zu den äußerlichen Einrichtungen, welche der Staat zu treffen hat. Dagegen darf aber der Lehrer mit Berufs-Arbeiten auch nicht überlastet werden. Es steht keiner Behörde zu, eine größere Aufgabe zu stellen, als die pädagogische Erfahrung billigt. Mithin darf die wöchentliche Zahl der Lehrstunden, da wo die Vorbereitung und geistige Anstrengung am niedrigsten steht, doch nicht 32—36 d. h. täglich 6 überschreiten. An höheren Lehranstalten und bei vorgerücktem Alter werden 24 wöchentlich genügen. Die Zahl der Schüler, welche auf einmal unterrichtet wird, darf um des Lehrers wie um des Unterrichtes willen unter den günstigsten Umständen nicht 100

übersteigen. Diese günstigen Umstände sind: gleiches Alter, geringe Anforderungen an die Fortschritte, bequemes Lokal, vollständiger Apparat, geebnete Disziplin, — lauter Bedingungen, die sich so leicht nicht beisammen finden, am ersten in Unterklassen der Volksschule. (Es kann aber ein Lehrer in verschiedenen Klassen allerdings mehr als 100 Schüler unterrichten). Die Vollkommenheit des Unterrichtes fordert eigentlich, daß jeder Schüler in jeder Stunde zu einer Leistung aufgefordert werden, daß also jedem wenigstens eine Minute im Einzelen gewidmet werden könne, wenn die Art der Aufgabe es mit sich bringt. Es läßt sich also die Zahl 60 als ein mittlerer Durchschnitt für eine Klasse annehmen und einem Lehrer auf dem Lande mithin 120 Kinder in 2 Klassen als Maximum zugewiesen werden. In Gymnasien sollte man bei Klassen von 30 Schülern stehen bleiben, weil sonst die Disziplin zu viel Zeit verschlingt. Wo die Umstände zahlreiche Klassen unvermeidlich machen, da erleichtere man den Unterricht sonst auf das möglichste. Dahin gehört ein angemessenes Lokal. Dies will erstens hinreichenden Raum (man rechnet 8 Quadratfuß incl. der freien Plätze auf ein Kind, jedoch unsicher, da es gar sehr auf die Gestalt des Zimmers ankommt); zweitens günstiges Licht und Schutz vor Sonnenschein; genügende Heizung; ansehnliche, doch nicht übertriebene Höhe; trockene Lage; ein geeigneter Platz zur Uebersicht über die Schüler für den Lehrer, und ein geeigneter Platz zur Ansicht der Tafel für die Schüler. Die Geräthschaften bestehen besser aus Subsellien, als aus Tischen, zumal wenn diese auf beiden Seiten besetzt sein sollen; die Bänke müssen angemessene Höhe zum Sitzen für jede Altersklasse und entsprechende Entfernung von der Subsellie haben. Die Dintenfässer sollen in hinreichender Zahl, ungefährlich zum Zerbrechen und Verschütten, und doch dem Verdunsten der Dinte nicht allzu günstig sein. Die Reinlichkeit des Schulzimmers soll den gegebenen Umständen nach musterhaft sein, die Beschaffenheit der Geräthschaften und die Zweckmäßigkeit ihrer Aufstellung nicht minder. Selbst den Abtritten hat nicht nur der Lehrer, sondern die Behörden, welche Schulen einzurichten haben, ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden. Sie müssen in nöthiger Zahl und Nähe und an einem leicht zu beobachtenden Orte angelegt sein, und der

Lehrer hat auf ihren Besuch ein beständiges Augenmerk zu richten. Vornehme Abwendung von solchen Dingen kann traurige Folgen haben. Für den Verschluß der kleineren Schulgeräthschaften muß ebenfalls gesorgt sein. Es darf in keiner Weise der Unordnung und dem Muthwillen Anlaß gegeben werden. Dagegen gehört es aber auch zu den ersten Regeln der Disziplin, keine Verunstaltung des öffentlichen Eigenthums zu dulden. Es muß eine allgemeine Angelegenheit der Schuljugend sein, alles der Schule Gehörige im guten Zustande zu erhalten.

Endlich gehört zu den äußeren Einrichtungen mancher Schulen auch ein Einsperrungs-Lokal (Karzer). Soll nämlich einmal die Einsperrungs-Strafe stattfinden, so darf sie nicht durch die Art der Ausführung illusorisch, auch nicht zu einer besonderen Belästigung des Lehrers werden. Es ist also zum voraus zu überlegen, wie gewisse in der Schule unvermeidliche Fälle behandelt werden sollen, und nicht abzuwarten, wie sich der Lehrer dann helfen wird.

§. 83. Innere Einrichtungen der Schulen.

Die inneren Einrichtungen der Schulen sind nur die Ausführung der Grundsätze, welche die Unterrichtslehre aufstellt; da aber die einzelen Lehrer die Grundsätze nicht auf einerlei Weise auffassen, manche dieselben sogar ihren persönlichen Neigungen unterordnen würden, wenn nicht eine gewisse Kontrole dabei stattfände, da ferner aus dem reinsten Streben verschiedener Lehrer dennoch nicht gerade Einheit in der nämlichen Schule hervorgeht, ohne solche Einheit aber ein lückenloses Fortschreiten der Schüler unmöglich ist, so müssen gewisse Einrichtungen getroffen sein, welche der freien Unterrichts-Thätigkeit feste Gränzen setzen, und theils gröbere Irrthümer verhindern, theils auf Harmonie der zusammenwirkenden Bestrebungen abzielen [1]). Zum großen Theile lassen sich diese Vorschriften nur aus lokalen und personalen Bedürfnissen herleiten, oder finden auch nur auf eine einzige Schulgattung Anwendung. Dann können sie nicht wohl allgemein dargestellt, sondern nur angedeutet werden. Zum anderen Theile finden sich jedoch auch fast

allenthalben die nämlichen Ursachen und Wirkungen, Bedürfnisse und Mittel zur Befriedigung. Auch hat das Herkommen Manches festgestellt, woran aus überwiegenden Gründen nicht gerüttelt werden darf. Diese Einrichtungen sind so gut wie die äußerlichen im Allgemeinen durch die Gesetzgebung des Staates anzuordnen, im Besonderen aber von dafür eingesetzten Behörden zu modifiziren und zu überwachen. Alle diese Anordnungen beziehen sich nun entweder auf die Zeit des Unterrichtes, oder auf die Schulzucht, oder den Lehrplan, oder auf die Kontrole der Leistungen in der Schule, und es sind zuletzt auch die Befugnisse und Obliegenheiten der aufsehenden Behörden näher zu betrachten [2]).

[1] Wenn manche Lehrer von diesen Beschränkungen Nichts hören wolleu, so überlegen sie nicht, daß ein großer Theil der Schulen, die höheren alle, zusammengesetzte Anstalten sind, welche von verschiedenen Personen doch ebenso einheitlich geführt werden sollen, als wäre es eine Person. Sie überlegen nicht, wie mancherlei Veranlassungen einen Wechsel des Lehrers herbeiführen können. Endlich kennen sie sich vielleicht selbst nicht.

[2] Fehlte es in dem gegenwärtigen Werke nicht an Raum, so wäre eine Vergleichung der bestehenden gesetzlichen Bestimmungen mit den von der Unterrichtslehre als wünschenswerth bezeichneten höchst lehrreich. Material findet sich für die Volksschule in Kirsch, Die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule. Leipzig, 1840 (3 fl.). Kröger, Reisen durch Deutschland und die Schweiz. 2 Bde. Altona, 1836 (7 fl.). Desselben, Reise durch Sachsen nach Böhmen und Oestreich. Altona, 1840. 2 Bde. Grashof, Aus meinem Leben und Wirken. 1. Bd. Essen, 1839; der 2. Bd. handelt von den rheinländischen Schulen. Sause, Versuch einer Einrichtung der Schulen. Halle, 1841. Linde, Uebersicht des gesammten Unterrichtswesens im Grh. Hessen. Gießen, 1839 (2 fl. 6 kr.). Diese Schrift ist Entgegnung auf Thiersch, F., Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland 2c. 3 Thle. Stuttgart, 1838 (10 fl. 48 kr.). Auch Cousin, Bericht über den Zustand des öffentlichen Unterrichts in einigen Ländern Deutschlands, übersetzt von Kröger. Altona, 1837. Neigebaur, Das Volksschulwesen in den preußischen Staaten. Berlin (2 fl. 42 kr.). Desselben, Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Berlin, 1835 (3 fl. 9 kr.). Niedergesäß, Das Elementarschulwesen in den Königl. Preuß. Staaten. Crefeld, 1847 (5 fl. 24 kr.). Müller, Handbuch des Volksschulwesens in Baiern.

Würzburg, 1830 (1 fl. 12 kr.). Knapp, Sammlung der bestehenden Verordnungen für den evangelisch-deutschen Schulstand in Würtemberg. Tübingen, 1828. Otto, Die Lehre von den Volksschulen nebst einer Darstellung aller im Herz. Nassau' in Betreff der Volksschulen bestehenden Gesetze. Dillenburg, 1845 (1 fl. 48 kr.). Harnisch, der jetzige Standpunkt des gesammten preußischen Volksschulwesens. Leipzig, 1844 (2 fl. 42 kr.), kritisch, oft tadelnd. Oestreich, Handbuch über die Kirchen- und Schulgesetzgebung im preußischen Staat. 2. Bd. Schulgesetzgebung. Königsberg, 1844. Ruperti, Kirchen- und Schulgesetzgebung der Herzogthümer Bremen und Verden, 2. Th. Schulgesetzgebung. Verden, 1844. Das höhere und niedere Studienwesen im Grh. Baden. Konstanz, 1846 (1 fl. 12 kr.). Hoffmann, Praktisches Handbuch des deutschen Schulrechts. Dresden, 1836. Kirsch, Das deutsche Volksschulrecht. 2 Bde. Leipzig, 1854. Stiehl, Regulative für die preußischen Seminarien, Präparanden, Elementarschulen, 1854. Müller, Handbuch der preußischen Schulgesetzgebung. Berlin, 1854. Rönne, Das Unterrichtswesen des preußischen Staats. Berlin, 1854.

§. 84. Schulpflichtigkeit, Unterrichtszeit.

Es ist zwar zunächst das Interesse und die Pflicht der Eltern, die Kinder unterrichten zu lassen, und man sollte erwarten, daß von Seiten des Staates Nichts weiter zu geschehen brauchte, als Unterrichts-Anstalten, wie sie dem Einzelen nicht möglich sind, zu gründen und zu überwachen, die Eltern würden Dies dankbar erkennen und benutzen. Allein die Erfahrung zeigt Dies vielfältig anders. Die Eltern aus den niederen Ständen erkennen noch zu wenig den Werth einer besseren Bildung, als daß sie nicht die der Arbeit entzogene Zeit, welche dem Unterrichte zugewandt wird, schmerzlich empfinden sollten. In der That scheint auch der Zustand der Proletarier durch einige Kenntnisse nicht verbessert, sondern nur fühlbarer gemacht zu werden, und sie haben nicht ganz Unrecht, wenn sie meinen, daß die Civilisations-Anstalten zunächst mehr in dem Interesse der Wohlhabenden, als in dem ihrigen liegen. Gelingt es gleich Einzelen, sich mittels erworbener Kenntnisse in die Höhe zu arbeiten, die große Masse bleibt wie vorher im Elende, und erträgt es nicht leichter, wenn sie lesen und schreiben kann. Allein eine Jugend, welche die Schule durchlaufen hat, ist

anstelliger zur Arbeit, ist leichter durch Worte zu lenken, gibt nicht jedem thörichten Rathe Gehör. Darum kommen die Reichen besser mit wohl unterrichteten Armen zurecht als mit gänzlich brutalen, auch sieht der Menschenfreund natürlich durch das anfangs nur schwache Licht dennoch eine bessere Zukunft tagen. Es ist schon Etwas, wenn man mit dem Unglücklichen verständig reden kann, wenn er den Tröstungen der Religion zugänglich ist. Es ist schon Etwas, wenn statt der rohen, thierischen Verbrechen mildere Vergehungen an die Tagesordnung kommen, obgleich der sittliche Unwerth vielleicht vorerst noch gleich bleibt. Die sittliche Vervollkommnung im Großen schreitet nur langsam, nur auf krummen Linien vor, und verlangt vorerst intellektuelle Vervollkommnung, damit das volle Bewußtsein den Werth der Handlungen bestimmt; erst muß der Mensch die Schranken der äußeren Natur in gewissem Grade überwältigt haben, bevor er an eine Bewältigung der moralischen Hindernisse sich wagt. Daraus folgt, daß die höhere Intelligenz in den menschlichen Vereinen, also die Regierenden, nicht blos dabei interessirt, sondern geradezu religiös und sittlich verpflichtet sind, die den Verhältnissen angemessene Ausbildung des Volkes durch Unterricht, selbst ohne den Willen der zunächst Betheiligten, zu fördern. Denn wenn sie es sich selbst und den von ihnen vertretenen minder Intelligenten nicht schuldig wären, so sind sie es der Zukunft schuldig. Guter Unterricht, das heißt nicht weit ausgedehnter, nicht verfrühter, nicht unorganischer, sondern gerade das rechte Maaß treffender, ist, wenn auch nicht direkt, doch indirekt die Förderung des Reiches Gottes auf Erden. Und man lasse sich durch die mannigfaltigen Fehlgriffe, wo Ausbildung des Vorstellungsvermögens nicht zugleich Ausbildung des Bestrebungsvermögens nach sich zu ziehen scheint, nicht irre machen. Die dummen Menschen sind nicht besser als die klugen, und die rohen nicht besser als die gebildeten; nur verbindet sich da, wo Klugheit oder Bildung noch sehr isolirt stehen, leicht ein Vortheil oder Vorzug mit diesen Eigenschaften, welcher das schwache Herz bethört. Dies wird jedoch in dem nämlichen Maaße abnehmen, als die Bildung zugleich wahrer, sittlicher und allgemeiner wird. Sobald die Bauern aufhören, sich betrügen zu lassen, wird nothwendig die Zahl der

Gauner abnehmen, und sobald die Eltern weiter als auf den nächsten Tag sehen lernen, werden sie ihre Kinder aus bloßer Klugheit gut zu erziehen suchen. Außerdem sind unsere Erziehungs-Anstalten noch allzu weit hinter unseren Unterrichts-Anstalten zurück, wir haben erst nur Anfänge zur künftigen Entwilderung der Jugend. Allein wir würden entschiedene Rückschritte machen, wenn wir gleich den Engländern den Unterricht des Volkes wieder unbedingt frei geben, d. h. für den größesten Theil der Armen ihn einstellen wollten. Wir würden dann erfahren, daß dem Kinde die Schule verschließen, ohne etwas Wirksameres an die Stelle zu setzen, zugleich demselben die Thore des Lasters öffnen heißt. Denn die in dem Streben nach Bildung und Ordnung verbrachte Zeit geht allemal an dem Wege zur Ungesittetheit und Unsittlichkeit in doppeltem Maaße ab, einmal wegen des nicht-Fortschreitens zum Bösen, und zweitens wegen des Fortschreitens zum Guten. Obwohl damit nicht gesagt sein soll, daß wohl organisirte und beaufsichtigte Arbeit nicht heilsamer wirken könne, als alles Lehren in der Schule. Sonach haben die deutschen Regierungen ein tief begründetes Recht ausgeübt, ein Minimum von Schulbildung festzusetzen, welches jeder Unterthan erwerben muß, und welches ihm zu gewähren, seine Eltern mit einem direkten oder indirekten Zwang angehalten werden. Dieses Minimum ist in den meisten Staaten an den Schulbesuch von dem 6. bis zum 14. Jahre geknüpft worden [1]). Wenn gleich diese Gränz-Bestimmung ursprünglich mehr einen kirchlichen als einen pädagogischen Grund gehabt haben dürfte, so ist sie doch durch die Erfahrung hinlänglich gerechtfertigt. Ein direkter Unterricht vor zurückgelegtem 6. Jahre beeinträchtigt leicht die körperliche Entwicklung, eine Fortsetzung desselben nach dem 14. kollidirt mit der körperlichen Reife des weiblichen Geschlechts, und zugleich mit dem Bewußtsein der jungen Leute, aus den Jahren der völligen Abhängigkeit von den Erziehern herausgetreten zu sein. Da, wo also die Schule um beruflicher Zwecke willen weiter fortgesetzt wird, muß sie wenigstens ein etwas anderes Verhältniß zwischen Lehrer und Schüler statuiren, als früher. Es ist gut, wenn schon äußerlich angedeutet ist, wie lange der Schüler als Knabe, von wo an als beginnender Jüngling behandelt werden soll. Deßhalb ist eine

Scheidung des Gymnasiums in Progymnasium und Obergymnasium, auch wenn sie an demselben Orte bestehen, durchaus pädagogisch, und eine ähnliche Scheidung der Klassen der Realschule wird nicht ausbleiben. Es wirkt sehr viel auf die jungen Leute, wenn sie sich ihrer Entwicklungsstufen recht lebhaft bewußt werden. Werden sie ihnen von ihren Erziehern nicht bezeichnet, so nehmen sie sich nach ihrem Belieben voraus, Was ihrer Sinnlichkeit schmeichelt. Was nun aber der Staat in diesen Beziehungen festsetzen kann, ist erstens die Zeit des Eintrittes in den öffentlichen Unterricht. Derselbe darf nicht verzögert werden, außer in hinlänglich begründeten Ausnahms-Fällen. Allein auch der Verfrühung darf durch öffentliche Anstalten kein Vorschub geleistet werden. Weder die Kleinkinderschule, noch die Kinderschule darf die Erreichung ihrer Zwecke durch Aufnahme allzu junger Kinder erschweren. Ausbildung der Kinder durch Privat-Unterricht, ganz besonders durch von ihnen selbst ertheilten, muß der Wahl der Eltern anheim gegeben sein, allein nur gegen hinlängliche Garantien, daß das Minimum nicht nur von Kenntnissen, sondern auch von intellektueller und moralischer Entwicklung, welches die Volksschule bietet, vollständig erreicht wird. Diese Garantie kann aber nur gewonnen werden durch Prüfung der Privatlehrer von Fach, durch Kontrole ihrer Thätigkeit und durch periodische Prüfung ihrer Zöglinge. Selbst Eltern werden sich in dieser Beziehung gewissen Formalitäten zu unterwerfen haben, z. B. Zuziehung ihrer Kinder zu öffentlichen Prüfungen, weil kein Grund gefunden werden kann, dem Aermsten und Rohesten das Recht, seine Kinder selbst zu unterrichten, auf bloßes Mißtrauen hin abzusprechen, sobald man es den Gebildeten auf bloßes Zutrauen hin zuspricht. Gewissen Personen oder Ständen, welche sich zum Lehramte nicht vorbereitet haben, gleichwohl die Befähigung und Berechtigung zum Unterrichte der Jugend ohne ausdrückliche Prüfung zugestehen, wie es in vielen Staaten noch immer geschieht, kann nur ein Ueberbleibsel aus der Zeit genannt werden, welche den Unterricht weder für ein Bedürfniß, noch für eine Kunst ansah.

Allein nicht blos den Eintritt in eine Schule, sondern auch deren ordentlichen Besuch hat der Staat durch seine Behörden

zu kontroliren. Wenn die Unterrichtslehre als erstes Erforderniß Stätigkeit der Lehr- und Lern-Thätigkeit verlangt, so sind die Vorsteher des Schulwesens verpflichtet, diese Stätigkeit durch alle angemessenen Vorkehrungen zu sichern. Der Lehrer muß gehindert sein, vermeidliche Unterbrechungen des Unterrichtes eintreten zu lassen, seine Berufs-Thätigkeit muß zwar vor Allem durch seine eigene Gewissenhaftigkeit gesichert sein, allein eine äußerliche Verbindlichkeit kann den Gewissenhaften nicht kränken, stützt den Schwankenden, hemmt den Gewissenlosen. Die Nothwendigkeit, um Urlaub zu bitten, plötzliche unvermeidliche Abhaltungen zur Anzeige zu bringen, hält gar oft von Schwächen zurück, denen sonst Mancher erliegen würde. Wenn aber schon der Lehrer kontrolirt sein soll, wieviel mehr ist Dies bei den Schülern und deren Eltern nöthig. Die Nothwendigkeit, Geld- und Gefängnißstrafen gegen widerspänstige oder betrügerische Eltern anzuwenden, eigentlich ein pädagogischer Widerspruch, wird zwar, je mehr man sich an die Schulpflichtigkeit gewöhnt, abnehmen; allein Noth und Rohheit werden immer wieder einzele Eltern zur Uebertretung des Gesetzes über den Schulbesuch treiben. Es würde aber gewiß sachgemäßer sein, gewisse in die Augen springende Vortheile mit dem regelmäßigen Schulbesuche und den davon abhängigen Fortschritten der Kinder zu verbinden, als immer nur Geldstrafe und Gefängniß für die Versäumnisse in Aussicht zu stellen. Jährliche Unterstützung mit Kleidern u. s. w., Ausstattung zur Konfirmation mache man von dem Schulzeugnisse abhängig. Dies wird leicht mehr frommen, als alle Zwangsmaaßregeln. In höheren Schulen kommen ebenfalls von den Eltern verschuldete Versäumnisse vor, aber nicht durch ihre Abneigung gegen die Schule, sondern durch ihre Schwäche. Man achtet die kleinsten Hindernisse höher, als den Verlust an Unterricht und Pünktlichkeit, welcher aus der Versäumniß entsteht. Solche Fälle behandelt der Lehrer am besten so, daß er bestimmte Nachtheile mit dem Ausbleiben der Schüler verknüpft, welche für sie die Annehmlichkeit des zu-Hause-Bleibens aufwiegen. Sie werden dann selbst ihre Eltern anders zu stimmen suchen. Muthwillige Versäumnisse gegen den Willen der Eltern kommen überall, selbst in den oberen Klassen der Gymnasien, vor; Wach-

samkeit der Lehrer muß hier vorbeugen und entdecken, die Strafen müssen empfindlich sein, so daß eine gelungene List nicht die entdeckte aufwiegt; daneben aber muß dahin gestrebt werden, die Schule zu einem möglichst angenehmen Aufenthalte zu machen, die Langeweile und das dumpfe Hinbrüten daraus zu verdrängen, ohne doch den ernsten Zweck aus dem Auge zu verlieren. Oeftere Wiederkehr von den Schülern selbst veranlaßter Versäumnisse sind immer ein bedenkliches Zeugniß gegen den Lehrer. Auch für die Fortbildungsschule ist ein gewisser noch indirekterer Zwang erforderlich, wenn nicht die Früchte des früher angewandten Zwanges verloren gehen sollen. Der Grund für den Staat ist genau derselbe, mithin auch das Recht. Für die höheren Lehranstalten müssen gewisse Vortheile mit dem Zeugnisse des vollständigen Besuches der obersten Klasse verbunden werden, damit der Unverstand der Eltern nicht den Unterricht an unpassender Stelle abbreche. Für die niederen sollte dem günstigen Schulzeugniß ein wesentlicher Einfluß auf Mündigkeits-Erklärung und andere Rechtsverhältnisse beigelegt werden. Der sicherste Weg zu einer allgemeinen Fortbildung des Volkes dürfte wohl die Verlegung dieser Bestrebungen in den Militärdienst sein. Da würde sich Zeit, Gelegenheit, entsprechende Disziplin und Reife des Charakters finden. Die gewöhnlichen Fortbildungsanstalten hängen zu sehr von dem guten Willen Einzeler ab und doch ist konsequenter Betrieb alles Unterrichts nothwendig. Wenn die Schulen auch weiter Nichts wären, als Beschäftigungs-Anstalten für die Jugend, so müßte der Schulzwang bei der jetzigen Gedrängtheit der Bevölkerung und der scharfen Begränztheit des Eigenthums durch die Staatsgewalt begründet und aufrecht erhalten werden. Die nicht arbeitende Jugend würde geradezu die Straßen unsicher machen, und zwar die aus den höheren Ständen so gut als die aus den niedrigsten. Die Schulen sind in allen Beziehungen Schutzmittel der Civilisation. Ohne Hülfe der Schulen würde die Polizei bald ihre Ohnmacht bekennen müssen, und ohne Zweifel wird die Letztere, als die äußerliche Anstalt, bei fortschreitender Gesittung immer mehr in die innere, die pädagogische, aufgehen.

[1] Die Ueberfüllung der Schulen und der daraus entspringende übermäßige Bedarf an Lehrkräften hat auf den Gedanken gebracht, der Volksschule ein Unterrichtsjahr zu entziehen, den Eintritt also auf das vollendete 7. Lebensjahr festzustellen.

§. 85. Der Lehrplan.

Zu den Anordnungen, welche der Veränderlichkeit möglichst entzogen werden sollen, gehört der Lehrplan, in der Anwendung auf kürzere Zeiten Lektionsplan genannt. Nicht einmal der Vater als Lehrer seiner Kinder sollte sich von den festen Bestimmungen lossagen, welche der nächste Ausdruck der Methode sind, noch weniger der Hauslehrer, geschweige gar der öffentliche. Auch verhindern Dies die vorgesetzten Behörden, wo dieselben wirklich ihrem Berufe gewachsen sind. Der Lehrplan muß auf eine Reihe von Jahren, eigentlich auf die ganze Schulzeit eines Kindes, voraus entworfen werden, er kann für eine ganze Kategorie von Schulen zugleich passen. Deßhalb ist es nicht Sache des einzelen Lehrers, ihn vorzuzeichnen, sondern der Behörde, welche über die Erfahrungen eines ganzen Lehrerkreises verfügen kann, und welche zugleich die Lehren der Pädagogik, wie sie in den Schriften der ausgezeichnetsten Schulmänner niedergelegt sind, zu benutzen weiß. Nur nach reifer Berathung und Erwägung aller Verhältnisse darf ein solcher Plan sanktionirt werden; auch muß er der Anwendung im Einzelen, dem jährlich oder halbjährlich zu entwerfenden Lektionsplan noch einen hinreichenden Spielraum lassen. Darum ist es keine kleine Aufgabe für den gewissenhaften Schulvorsteher, einen in allen Theilen durchdachten und auf Erfahrungen gestützten Unterrichtsentwurf zu machen. Viele helfen sich durch provisorische und transitorische Lehrplane, die aber eben darum keine Ausdrücke der Methode, sondern des augenblicklichen Bedürfnisses sind. Noch schlimmer sind freilich solche Entwürfe, welche, den Boden der Erfahrung verlassend, Theorien ins Leben führen wollen, oft sogar isolirt stehende oder längst als nichtig erwiesene. Die Geringschätzung, welche bisher das Schulwesen von Personen aller Art, die sich durch ihre angebliche Bildung zum Aburtheilen über alle päda-

gogischen Fragen befähigt glaubten, zu erfahren pflegte, ist Ursache gewesen, daß die absurdesten Lehrplane nicht blos für einzele Fälle proponirt, sondern auch durch alle einschlägigen Behörden genehmigt worden sind. Die Unterrichtslehre hat diese selbstgenügsame pädagogische Pfuscherei auf das ernstlichste zu bekämpfen. Um einen begründeten und ausführbaren Lehrplan zu entwerfen, ist es nöthig, vor Allem die Entwicklungsstufe, worauf die Schüler bereits stehen, zu untersuchen, und da, wo diese nicht durch Prüfung und Erfahrung genau klassifizirt sind, es wenigstens nach der Wahrscheinlichkeit auf dem Papiere auszuführen. Stehen die Schüler einer Klasse nicht auf dem Standpunkte, wo andere ihres Alters, so ist allerdings für zukünftige Lehrplane ein schnelleres Fortschreiten, ein höherer Anfangspunkt in Aussicht zu nehmen, aber für jetzt darf keine Lücke gelassen werden. Es muß vielmehr ein Uebergangs-Plan entworfen werden, worin eines Theils etwas mehr als gewöhnliche Anstrengungen zu fordern, andern Theils die Unterrichtszeit zu verlängern ist. Ist Beides unthunlich, so muß zum voraus auf gewisse, sonst zu verlangende Kenntnisse verzichtet werden. Das Wünschenswerthe mit dem Ausführbaren verwechseln und Sprünge in der Entwickelung der Kinder erwarten, führt allemal zu Enttäuschungen. In größeren Kreisen wird der Befund der Entwickelungen in den Schülern sich gleicher herausstellen als in kleineren, weil die zufälligen Einwirkungen mehr verschwinden, und nimmt man die Kinder bei ihrem Eintritte in die Schuljahre, so sind sie im Durchschnitte in gleichen Lebens-Verhältnissen auch an Fähigkeiten gleich. So gewiß als Kinder eines gewissen Alters im Durchschnitte die gleiche körperliche Reife besitzen und z. B. gleich an Größe und Gewicht sind, so ist es auch in geistiger Beziehung. Ja die letztere Gleichheit ist noch größer, weil sie alle einerlei Unterricht, aber nicht einerlei Nahrung genossen haben [1]). Auf diese Basis können also a l l g e m e i n e Lehrplane entworfen werden, von welchen die besonderen bloße Modifikationen nach lokalen und persönlichen Bedingungen sind. Es ist Sache der Unterrichtslehre, solche allgemeine Lehrplane aufzustellen, damit den Lehrern und Behörden dies Geschäft, welches besondere Einsichten und Erfahrungen voraussetzt, erleichtert wird. Wir können aber erst bei der

Betrachtung der einzelen Schulgattungen auf dieselben eingehen, weil sie sonst zu allgemein ausfallen würden. Nur die Grundsätze, wornach bei der Entwerfung verfahren werden soll, können hier besprochen werden. Einer der ersten dieser Grundsätze ist: Vermeide alle Unbestimmtheit. Hinter die Unbestimmtheit versteckt sich die Unkenntniß der Sache oder der Mangel an Scharfblick. In dem Lehrplan muß Zahl, Alter, Stand der Schüler genau angenommen sein, freilich nur nach Wahrscheinlichkeit, allein diese Wahrscheinlichkeit liegt in der Erfahrung klar genug vor. Man weiß z. B., daß das Verhältniß der schulpflichtigen Kinder in den meisten deutschen Ländern zu der ganzen Bevölkerung wie 1 : 6½, auf dem Lande wie 1 : 6 steht, vorausgesetzt, daß die Zahl der Schuljahre 8 ist. Brauchbarer für alle Schul-Gattungen wird diese Verhältniß-Zahl, wenn man sagt: Auf fünfzig Einwohner kommt jährlich 1 schulfähiges Kind (also 1 in jede natürliche Klasse). Daraus läßt sich weiter berechnen, daß wenn die höchste Schülerzahl einer Klasse 60 beträgt, Orte mit 3000 Seelen acht natürliche Klassen jede mit 60 Schülern haben sollten. Orte von 400 Seelen können 2 kombinirte Klassen bilden jede von 32 Schülern u. s. w. Die wahrscheinliche Frequenz der höheren Schulen hängt freilich von weit unsichereren Bedingungen ab (Wohlhabenheit der Eltern, Aussichten auf Versorgung, Konkurrenz benachbarter Anstalten); allein es wird hier auch seltener etwas Wichtiges in dem Lehrplan von der Schülerzahl abhängig gemacht. Die nöthige Anzahl von Klassen muß doch errichtet sein, gleichviel ob für Viele oder für Wenige, wenn nur das Maximum von 60 Schülern nicht überschritten wird. Eine Ursache vieler Verwirrungen ist die Unsicherheit in der Bezeichnung der Schulen, welche sich selbst in Schulgesetze hinein erstreckt. Möchte man doch vor Allem einmal den Begriff der Klasse d. i. der zu gemeinschaftlichem Unterricht in allen wesentlichen Unterrichtsgegenständen verbundenen Schülerabtheilung festhalten. Die concurrirenden Ausdrücke: Ordnung, Schule, Abtheilung, Section u. s. w. mögen anderswie verwendet werden. Für alle Einrichtungen muß die natürliche Klasse (Jahrgang) als normales Element gelten, alle Kombinationen ungleichaltriger als Ausnahme betrachtet werden; in höheren Schulen wird dieselbe

freilich nicht sowohl durch völlige Gleichaltrigkeit, als durch gleichzeitigen Eintritt in den Unterricht bestimmt. Aber alle Kombinationen natürlicher Klassen zu künstlichen sind in dem Lehrplane ausdrücklich auszusprechen, nicht mit allgemeinen Ausdrücken, wie etwa Oberklasse, Mittelklasse, Unterklasse, ohne nähere Definition abzufertigen. Lehrer, welche an einer Schule allein stehen, verwechseln leicht ihre persönliche Aufgabe mit der Aufgabe der Schule, begreifen dann nicht mehr, daß sie die Lehrer zweier (oder gar 3) Klassen sind. Ebenso bestimmt, wie der Schülerkreis in dem Lehrplane zu bezeichnen ist, muß es auch die Zusammenordnung der Lehrer sein. Welchen Lehrgegenstand jeder Lehrer zu besorgen haben soll, läßt sich zwar nicht im Allgemeinen bestimmen, allein ob strenges Klassensystem oder Fachsystem, ob gar das individuelle oder ein gemischtes System in Anwendung kommen soll, ist ausdrücklich zu erklären. Die Lehrgegenstände sind mit ihren speziellsten Namen zu benennen, wo möglich zugleich auf normirende Schriften zu verweisen; nicht gerade, als sollte nun der Lehrer nach Stoff und Form hart an dieselben gebunden sein, sondern um das Gebiet des Unterrichtes dadurch genau abzugränzen. In der eigentlichen Volksschule sollten geradezu bestimmte Stoffbücher, die vielleicht auch Hülfslesebücher sein dürfen, vorgeschrieben sein. Geschieht Dies nicht, so weiß selten der Aufseher, Was der ausführende Lehrer treibt, der Nachfolger nicht, Was sein Vorgänger getrieben hat, der Vorgänger nicht, Was sein Nachfolger treiben wird. Der Lehrplan kann den Stoff und dessen Anordnung nicht leicht so ausführlich geben, er müßte dann selbst ein Buch werden. Die Lehrbücher sollten aber auch, um als ausführlichere Lehrplane dienen zu können, sich bestimmtere Ziele setzen, nicht für mehrere Schulgattungen und Lebensalter zugleich dienlich sein wollen. Leiden selbst die sorgfältig gearbeiteten Schriften der Pädagogen an solcher Unbestimmtheit, Was sollen die Laien von der Sicherheit der Pädagogik überhaupt denken! Für das Buch, wornach in dem Lehrplane das Maaß des Unterrichtes bestimmt ist, kann füglich später ein der Form nach vollendeteres substituirt werden, ohne daß das Wesen des Unterrichtes dadurch gestört würde. Auch gibt es Unterrichts-Gegenstände, deren Material logisch oder historisch hinläng-

lich abgegränzt ist, um es mit wenigen Worten eintheilen zu können; bei diesen kann die Verweisung auf Bücher unterbleiben. So kann z. B. im Rechnen die Benennung Addiren mit Brüchen als fest genug angenommen werden. Jedermann erkennt sie an, es läßt sich daran Nichts ändern. Nicht so in der Geographie und Naturgeschichte ꝛc. Bücher, welche den Schülern durch den Lehrplan vorgeschrieben sind, also Lernbücher, dürfen natürlich nicht unbenutzt bei Seite geschoben, aber auch nicht ohne gewichtige Gründe vertauscht werden, weßhalb ihre Wahl der umsichtigsten Prüfung zu unterziehen ist. Es ist dabei auf die Kosten um so mehr Rücksicht zu nehmen, als durch theuere Schulbücher die Eltern entweder der Schule abgeneigt gemacht, oder die Schüler zum Verkaufe derselben bei ihrem Austritte verleitet werden. Was indessen einmal für nothwendig zum Unterrichte erachtet worden ist, dessen Anschaffung muß nöthigen Falls durch Zwangsmaaßregeln bewirkt werden können, sei es gegen die Eltern, sei es gegen die dieselben vertretenden moralischen Personen. Ein scharf zu tadelnder Mißbrauch ist es, wenn die Lehrer für sich von den Behörden nicht vorgeschriebene, nicht einmal approbirte Bücher durch ihre Empfehlung in die Hände der Schüler bringen. Denn Kinder, ja selbst Jünglinge in den Gymnasien unterscheiden nicht zwischen Empfehlung und Vorschrift, sind immer geneigt zu kaufen, ohne die Schwierigkeit des Bezahlens zu kennen, die Eltern geben den Bitten der Kinder nach, führen aber gleichwohl Beschwerde über die vielen Kosten des Unterrichts und über den Wechsel der Lehrbücher. Am schlimmsten wirkt leicht diese Willkür an größeren Anstalten mit vielen Lehrern, welche vielleicht noch obendrein häufig ihre Klassen wechseln.

Viel Nachtheil entspringt auch aus der Vermengung des Lehrplanes (Studienplanes) mit dem Lektionsplane. Der letztere muß wenigstens alle Jahre erneuert werden, gewöhnlich sogar alle Halbjahre. Denn er richtet sich nach der Jahreszeit, nach dem Lokale, oft nach der Persönlichkeit des Lehrers, durchgehends nach wechselnderen Umständen als der Lehrplan. Er ist von dem Lehrer oder den Lehrern zu entwerfen, während der Lehrplan nur deren Vorschläge und Wünsche zu berücksichtigen hat. Doch bedarf es

immer einer Revision auch des Lektionsplanes von Seiten eines Vorgesetzten, wenn nicht allerlei Einseitigkeiten, oft sogar persönliche Bequemlichkeiten sich darin geltend machen sollen. Bei zusammengesetzten Lehranstalten ist allerdings eine Berathung sämmtlicher Lehrer über den Lektionsplan nöthig, allein die definitive Ausarbeitung bleibt doch am richtigsten Einem, dem Direktor allein überlassen, weil sonst leicht ein Vielerlei der Richtungen und ein Markten über gewisse Vortheile entsteht, welches nur auf Kosten der pädagogischen Grundsätze geschlichtet wird. Es gibt allerdings Unbequemlichkeiten in der Lage der Unterrichtsstunden, welche ein Vorgesetzter den Lehrern nicht zumuthen soll, es gibt andere, welche die Lehrer den Schülern nicht zumuthen sollten, es gibt aber auch Bequemlichkeiten, welche nur zum Nachtheile der Fortschritte gereichen können; diese wird ein Direktor, welcher für den Erfolg des Ganzen verantwortlich ist, weniger zugestehen, als eine verhandelnde Konferenz. Nöthig ist dabei, daß jeder Lehrer den ausgearbeiteten Lektionsplan vor der Publizirung zur Einsicht erhalte, damit nicht Versehen in demselben erscheinen, welche zurückgenommen werden müssen, und die Stabilität des Ganzen in ein übles Licht setzen. Denn es ist nicht ganz leicht, einen Lektionsplan genau zu durchschauen und jeden Widerspruch zu merken. Eine Verrückung stört aber gewöhnlich den ganzen Entwurf. Ueberhaupt wird bei einem sorgfältig gearbeiteten Lehrplane die Veränderlichkeit des davon abhängenden Lektionsplanes nicht gar groß sein, weil die wohl begründeten Erfahrungen, welche ihm seine Gestalt geben, nicht so bald von neuen abweichenden verdrängt werden. Zur Behaltbarkeit des Letzteren dient eine gewisse Symmetrie der Lage der Lehrstunden in Beziehung auf Wochentag und Tageszeit. Mehr als eine sekundäre Einwirkung darf man jedoch dieser wie überhaupt jeder äußerlichen Rücksicht nicht zugestehen, zumal bei erwachseneren Schülern. Dispensation von der Einhaltung des Lektionsplanes muß von der nächsten, von der Einhaltung des Lehrplanes von einer höheren Behörde eingeholt werden; augenblicklich nöthige Abänderungen sind durch das Schul-Tagebuch oder sonst auf eine schickliche Weise zur Anzeige zu bringen. Der sehr gewöhnliche Stunden-Umtausch zwischen Lehrern wegen persönlicher, oft

sogar Vergnügungs-Angelegenheiten darf in einer guten Schul-Organisation nicht vorkommen, am wenigsten die Kombination zweier Klassen unter einem Lehrer, wo die Schüler wohl nothdürftig beschäftigt und in Ruhe erhalten, aber gewiß nicht geistig gefördert werden können [2]).

Für Erneuerung der Lehrplane sollten, wie zur Revision aller Organisationen, bestimmte Perioden festgesetzt werden, sie veralten sonst leicht, zumal wenn die Männer, die sie entworfen haben, mit ihnen altern.

[1] Es soll hier durchaus nicht der Jacotot'schen Behauptung von der Gleichheit der Anlagen beigetreten werden. Nur Das steht als Erfahrungssatz fest: Der Unterschied der Fähigkeiten gleichaltriger und im Wesentlichen gleich erzogener Kinder ist in der Regel nicht so bedeutend, daß sich nicht eine bestimmte Behandlung derselben vorschreiben ließe, welche in den meisten Fällen zu einem günstigen Resultate führt. Wäre Dies nicht, so wäre keine gemeinschaftliche, geschweige eine öffentliche Erziehung möglich, und die Pädagogik Nichts weiter als eine Beispielsammlung aus der Erziehung.

[2] Beispiele ausführlicher Lehrplane sind: Kirsch, Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulen. Leipzig, 1840 (1 fl. 12 kr.). Clausen, Lehrplan für Volksschulen. Oldenburg, 1844 (18 kr.). Sehr nachahmungswerth. Burgwardt, Denkschrift. Wismar, 1851 (30 kr.).

§. 86. Kontrole der Leistungen der Schule.

Es ist nicht Mißtrauen gegen die Geschicklichkeit und Gewissenhaftigkeit der Lehrer, wenn ihre Leistungen einer beständigen Kontrole unterworfen werden. Der Zweck des Lehrgeschäfts ist zu wichtig, Mißgriffe werden zu schwer bemerkt und lassen sich, wenn sie augenfällig geworden sind, nicht leicht mehr verbessern; deßhalb muß der Lehrer wohl sich selbst kontroliren, um desto eher vor seinem Gewissen und den Eltern der ihm Anvertrauten oder vor deren Stellvertretern den Schulbehörden Rechenschaft ablegen zu können, aber auch eine Kontrole von Seiten der Letzteren natürlich finden. Wer einigermaßen mit dem Schulleben bekannt ist, der weiß, wie leicht auch der redlichste Lehrer durch die Gewohnheit, blos unter Schülern zu sein, eingeschläfert wird, wie er ihre Mängel,

ihr Zurückbleiben nicht bemerkt, zumal wenn er keine Gelegenheit hat, andere Schulen zu sehen und mit der seinigen zu vergleichen [1]). Kein anderer Stand ist der Gefahr der Selbstgefälligkeit so ausgesetzt als der, welcher immer Recht hat und an welchem seine Umgebungen stets hinaufsehen. Und wäre es den Eltern zu verzeihen, wenn sie sich dabei beruhigten, ihre Kinder einer Schule übergeben zu haben, nun aber nach dem Erfolge des Unterrichtes nicht eher fragten, als bis er sich im Leben zeigt! Dürfte der Lehrer auf die Unterstützung solcher gleichgültigen Eltern rechnen! Um aller Betheiligten willen zugleich ist es also nöthig, sowohl ständige als periodische Einrichtungen für die Kontrole des Unterrichtes zu haben.

Zu den ständigen Einrichtungen gehört eine Censur der Schüler (Sittenbuch oder Schul-Journal, Conduiten-Liste). Auch ohne die Veröffentlichung des aus der täglichen Censur geschöpften Lobes oder Tadels, welche für die Disziplin von großer Wichtigkeit ist, hätte der sorgfältige Lehrer ein solches Tagebuch seiner Beobachtungen über die Schüler nöthig. Wer kann alle Einzelheiten des Verhaltens auch nur eines einzigen Schülers behalten, wieviel weniger die einer zahlreichen Klasse! Entschwinden diese aber dem Gedächtnisse, so bleibt ein bloßer Total-Eindruck, welcher oft nichts Anderes ist, als das Resultat des Verhaltens in der jüngsten Zeit, oder auch des subjektiven Verhältnisses des Schülers zu dem Lehrer, worin körperliche Erscheinungen oder bekanntschaftliche Beziehungen sehr bedeutsame Faktoren sind. Die schriftlichen Aufzeichnungen machen das Urtheil der Lehrer objektiver, dienen zur Uebersicht und Vergleichung längerer Perioden, veranlassen zur Rechtfertigung des Verfahrens des Lehrers vor sich selbst, vor den Schülern, den Eltern, dem Publikum. Werden den Eltern in kürzeren oder längeren Perioden Mittheilungen aus diesen Tabellen gemacht, d. h. Zeugnisse zugefertigt, so sind dieselben nicht blos augenblicklich zur Mitwirkung bei der sittlichen Thätigkeit der Schule aufgefordert, sondern erhalten auch Gelegenheit, ihr oft einseitiges Urtheil über ihre Kinder zu berichtigen. Und zu den Zeugnissen für Behörden oder für den Eintritt in Berufs-Verhältnisse gibt es keine andere sichere Unterlage als die täglichen Censuren. Wie ein Geschäfts-

mann eines Tagebuchs über die Einzelheiten seiner Thätigkeit nicht entbehren kann, so auch der Schulmann, dessen Berufs-Erlebnisse schwerer zu behalten sind als andere, weniger geistige. Nur ist darauf zu sehen, daß diese Censur-Arbeiten nicht in eine Belästigung der Lehrer ausarten, und dann leichtfertig abgethan, wohl gar, um mit den Eltern nicht in Konflikt zu gerathen, in höchst allgemeinen Ausdrücken abgefaßt werden. Es ist nicht leicht, genau zu censiren, es erfordert Scharfblick und Charakter-Festigkeit zugleich. Aber eben darum soll man es lieber äußerlich einschränken, damit es seine innere Würde nicht verliert. Wöchentlich wiederholt, wird Lob und Tadel für den Ertheilenden und für den Empfangenden gleichgültig werden, in längeren Perioden nicht.

Es fragt sich nun aber: in welcher Form soll die Censur ausgesprochen werden, damit sie den möglichsten disziplinarischen Werth erhalte und behalte? Soll Beides, Lob oder Tadel, in spezieller Beschreibung von dem Lehrer eingezeichnet werden, so ist die Arbeit kaum auszuführen, und da viele Eltern gleichwohl keine Notiz davon nehmen, als unnütze Mühe zu betrachten. Von anderer Seite dagegen wird Einspruch erhoben und es wird darum des Untersuchens und Verhandelns kein Ende. Werden aber kurze und feste Bezeichnungen gewählt, so lassen sich diese durch Zeichen statt durch Worte ausdrücken, welche bei zusammengesetzten Censuren mehrerer Lehrer leichter kombinirt werden können, überdies lassen sich dafür gedruckte Formulare benutzen, eine große Erleichterung für den ausfertigenden Lehrer. Eltern, welche genauere Auskunft begehren, können diese daneben erhalten; auch werden Zeugnisse von besonderer Bedeutung ausführlich geschrieben, für die übrigen genügt der kurze Ausdruck. Auch wird durch Kürze am ersten verhütet, daß nicht die dem Unterrichte gewidmete Zeit mit Censur-Schreiben verbracht werde, ein Mißbrauch, welchen freilich die Gewissenhaftigkeit des Lehrers auch in dem lästigeren Falle vermeiden sollte. Oft ist es sogar vorzuziehen, geradezu eine Stunde für Censur in den Lektionsplan zu setzen und sie in einer gemeinschaftlichen Besprechung auszuführen, als es dem subjektiven Ermessen der einzelen Lehrer zu überlassen.

Mit den Censuren ist das Certiren (die Lokation) nahe verwandt; es ist eine Censur im Vergleich mit den Mitschülern, darum

subtiler und auf moralischen Werth kaum anzuwenden. Die taxirbaren Leistungen der Schüler erhalten dadurch eine gewisse Rangordnung. Obwohl dadurch ebenso wie bei den Censuren der Ehrgeiz ins Spiel kommt, so kann Dies doch die Nützlichkeit der ganzen Maaßregel noch nicht zweifelhaft machen. Ohne Anregung des Ehrgeizes läßt sich kaum auf eine größere Masse ungleich erzogener Schüler wirken, es handelt sich blos davon, daß der Ehrgeiz nicht Hauptmotiv aller Handlungen werde; deßhalb muß Censur wie Certiren mit pädagogischer Mäßigung geübt werden. Bei kleinen Kindern geht das Certiren in Spiel über, es erhält die Freudigkeit der ganzen Truppe, zumal wenn es nicht immer, sondern gewissermaßen nur als Belohnung der ernsteren Aufmerksamkeit angewandt wird, und wenn der Lehrer sorgt, daß es auch den Schwächeren bisweilen gelingt, den ersten Platz zu erhalten. So lange das Certiren an das Spiel gränzt, ist es nothwendig, daß kein Kind ganz von der Freude des Gelingens seiner Anstrengung ausgeschlossen werde. Ist es auch nur vorübergehend, so wirkt es dauernd auf den Eifer des einen und auf den Gemeinsinn der übrigen Kinder. Der Lehrer kann Dies veranlassen, ohne daß im mindesten das Gerechtigkeitsgefühl der Klasse verletzt wird, weil ja die Schwierigkeit der Aufgaben immer ungleich ist, und die Vertheilung nicht dem Zufall, sondern der pädagogischen Abwägung des Lehrers anheim gestellt sein sollte. Außerdem ist das Rechtsgefühl der Kinder zu sehr von Billigkeit und Gemeinsinn durchdrungen, als daß man es nach den Normen des dreitausendjährigen Gespinnstes des Egoismus, welches wir Recht nennen, beurtheilen dürfte. In Mittelklassen wird dieses Lociren auf der Stelle schon eine gleichgültigere Sache, und nimmt gerne einen tumultuarischen Charakter an. Es ist darum zu rathen, es immer seltener vorzunehmen, und lieber die Ordnungsnumer einstweilen einzuzeichnen und nur periodisch zusammenzuzählen und zur Ausführung zu bringen. In Oberklassen muß es zuletzt ganz eingehen, wenigstens bei der Publikation der Numern verbleiben, ohne daß man auf eine physische Lokation dringt, zumal da Kurzsichtigkeit u. s. w. doch wieder Einfluß auf die Art des Sitzens üben muß. Auch verbindet sich damit der Vortheil, daß mehrere Schüler

gleiche Numern haben können, während Dies bei Plätzen unmöglich ist. Es werden also nicht Unterschiede gemacht, wo innerlich keine bestehen. Gerechtigkeit des Lehrers ist in allen diesen Vornehmungen die nöthigste Tugend; wird der Glaube an sie erschüttert, so geht alle moralische Wirkung verloren. Da, wo das Herkommen dem Censiren und Certiren entgegensteht, ist es mit desto größerer Vorsicht anzuwenden, weil es einer sehr empfindlichen Kritik unterworfen zu werden pflegt, so daß der Ruf der Gerechtigkeit des Lehrers kaum zu bewahren ist. Man hat dann wenigstens die Einführung in den untersten Klassen zu beginnen und dort die Kinder daran zu gewöhnen. Wenn jüngere Geistliche es auch auf den Konfirmanden-Unterricht angewandt haben, so sahen sie ohne Zweifel die pädagogischen Klippen nicht, woran der ganze Erfolg des Religions-Unterrichts scheitern kann. Verkündigung der erhaltenen Plätze kann übrigens weit eher öffentlich geschehen, als die der erhaltenen Censur, theils weil weniger Beschämendes darin liegt, einen unteren Platz einzunehmen, welcher ja doch unter allen Umständen besetzt sein muß, theils weil die sittliche Censur leicht einen Schatten auf die häusliche Erziehung der Eltern wirft. Jüngeren Lehrern ist insbesondere zu empfehlen, daß sie sich auf die einfachsten und wenigst verletzenden Ausdrücke in den Censuren beschränken, und ihnen die möglichst geringe Oeffentlichkeit geben. Unter vier Aug n läßt sich den Eltern Vieles sagen, was in der Censur beleidigt, und folglich wahrscheinlich nicht zur Besserung der Kinder wirkt. Manche Lehrer befleißigen sich statt des einfachen eines spitzigen Ausdrucks in den Zeugnissen, — ein höchst unpädagogisches Verfahren, von welchem, wie von allem Witze der Lehrer nicht nur keine Förderung, sondern nur ungünstige Urtheile über die einzelen und über den ganzen Stand der Lehrer zu erwarten sind.

In vielen Schulen sind mit den Censuren auch wohl Auszeichnungen, Preise, Prämien üblich. Welche pädagogischen Bedenken gegen sie sprechen ist bereits früher angedeutet. Sollen sie aber einmal ausgetheilt werden, so suche man die sittlichen Gefahren wenigstens zu mindern durch möglichste Rücksicht auf das Gerechtigkeits- und Ehrgefühl der ganzen Klasse. Am besten be-

stehen die Prämien in Büchern oder sonstigen Unterrichtsmitteln. Medaillen sind entschieden zu verwerfen [2]). Von noch größerer Wichtigkeit für die Kontrole der Leistungen der Schule sind die **Prüfungen**, welche periodisch, meistens am Schlusse des Jahreskurses und öffentlich angestellt werden. Private Prüfungen als Repetition und zur Uebersicht über die gemachten Fortschritte haben schon ihren guten Nutzen, öffentliche wegen der ihnen beigelegten Wichtigkeit und der Anwesenheit eines mehr oder minder betheiligten und kompetenten Publikums noch weit größeren. Die Kinder nehmen sich in der Erwartung einer solchen Darlegung ihrer Kenntnisse ungewöhnlich zusammen, die Lehrer überdenken deutlicher ihr Pensum, die Eltern erinnern sich ihrer Erziehungspflichten, und freuen sich des oft nicht erwarteten Erfolgs des Schulunterrichtes. Auch die Behörden, seien sie direkt oder indirekt mit der Schule in Verbindung, werden sich deutlicher ihrer Stellung zu derselben und der Pflicht, die Erziehung der Jugend zu fördern, bewußt; überhaupt läßt eine einigermaßen gelungene Rechenschaft von den Fortschritten des kommenden Geschlechts keinen fühlenden Menschen ungerührt. Die Schulprüfungen müssen deßhalb zu wirklichen Schul-, und, wo sie selten vorkommen und Alle betreffen, zu Gemeinde-Feierlichkeiten erhoben werden. Geringachtung derselben ist ein schlechtes Zeugniß für Lehrer, Eltern und Schulvorgesetzte. Allein die Achtung darf sich nicht blos in äußerlichen Veranstaltungen zeigen, sondern noch viel mehr in dem inneren Interesse, zumeist in dem Eifer der Kinder und des Lehrers, und zwar in einem nicht blos in den letzten Vorbereitungs-Tagen erwachten Eifer, sondern in einer allmählichen Steigerung desselben vom Anfange bis zu Ende des Kursus. **Schauprüfungen** mit künstlicher, unwahrer Vorbereitung sind höchst unmoralische Einrichtungen, obgleich es ebenso wenig Lob verdient, wenn der Examinator Gelegenheit sucht, die Schüler vor dem Publikum blos zu stellen und zu tadeln. Hat die Schule Mängel, so genügt es, daß der Lehrer sie genau kennt, und nöthigen Falls die Vorgesetzten davon unterrichtet; der Dazwischenkunft des Publikums bedarf es nicht. An Schulen mit mehreren Lehrern tritt oft die Sucht der einzelen, sich vor den anderen hervorzuthun, störend auf. Jeder

Lehrer will recht lange examiniren, die besten Tagesstunden für sich in Anspruch nehmen u. s. w. Obgleich das zu Grunde liegende Streben nicht unlöblich sein mag, so wird das Publikum dadurch ermüdet und das Verhältniß der Lehrer unter einander leicht getrübt. Der Dirigent der Prüfung sollte deßhalb diesen Ehrgeiz einschränken und darauf sehen, daß, wenn nicht zugleich eine Untersuchung der Schule von Seiten einer höheren Behörde damit verbunden ist, aus dem gesammten Unterrichtsstoff nur die für das Publikum geeignetsten Repräsentanten hervorgehoben werden. Bei öffentlichen Prüfungen muß das Publikum, auch selbst dann, wenn es nicht zahlreich repräsentirt sein sollte, als wichtigste Instanz betrachtet werden; bei Untersuchungen, welche in der Regel ja auch nicht öffentlich sein dürfen, sind es die Visitatoren. Dort muß so viel, als ohne Unredlichkeit geschehen kann, die Lichtseite herausgewandt, hier die Schattenseite ebenso genau untersucht werden, als die Lichtseite. Selbst Schulbeamte werden durch die übermäßig langen Prüfungen so abgestumpft, daß ihre Theilnahme in eine blos passive übergeht. Wäre man kürzer, dann könnte auch eher der Unart des Plauderns von Seiten der Zuhörer Einhalt gethan werden. Oft geben auch die abstrusen Aufgaben, welche dem Publikum gar zu entfernt liegen, womit aber doch paradirt werden soll, Anlaß zur Unaufmerksamkeit, am allermeisten, wenn nur wenige Schüler in die Prüfung gezogen werden, während die übrigen müßig sitzen. In eine Prüfung gehört ebenso gut Lebendigkeit und Abwechslung, als in den Unterricht. Ein Examen nach der Reihe der Schüler ist unter allen Umständen unmethodisch, da dem möglichen Uebersehen eines einzelen Examinanden durch andere Mittel begegnet werden kann. Die zuerst Gefragten werden überrascht, gerathen in Verlegenheit, die zuletzt Gefragten sind schon ermüdet, der Examinator ist sich selbst nicht gleich. Soll die möglichste Billigkeit herrschen, so müssen die Fragen rasch hinter einander auf den ganzen Schülerkreis vertheilt, doch immer nur Einzele zur wirklichen Beantwortung zugelassen werden. Den Schüchternen zu ermuntern, den Vorlauten zurückzudrängen, jedem eine seinen Kräften angemessene Aufgabe zuzuwenden, Das ist das Kennzeichen des geschickten Lehrers wie über-

haupt, so besonders bei einer Prüfung. Fremde Examinatoren haben dies Ziel ebenfalls zu erstreben, und die hauptsächlichsten Unterrichts-Grundsätze gelten selbst bei solchen Prüfungen, wovon gewisse äußerliche Vortheile abhängen, z. B. Maturitäts-, Aufnahms- und Zulassungs-Prüfungen. Es gehört mit zu den betrübendsten Seiten unserer Unterrichts-Zustände, daß es so wenig Examinatoren gibt, welche die Maturitäts-Prüfungen methodisch zu leiten verstehen, und daß man dieselben gleichwohl auf einen einzigen entscheidenden Punkt zusammendrängt. Körperliche Beeinträchtigung der Jugend und Veranlassung zur Unredlichkeit sind die Folgen dieser pädagogischen Tragödien. Ist die Schulprüfung zugleich Visitation der Leistungen des Lehrers, so darf freilich der möglichen Täuschung wegen dem Letzteren nicht ganz freie Hand gelassen werden, er hat nicht den Prüfungs-Stoff zu bestimmen, auch nicht ausschließlich zu examiniren; jedoch ist es unbillig, wenn der Visitator Alles allein übernehmen will. Dazu kennt er die Schüler und diese ihn zu wenig; auch soll ja nicht blos der Erfolg des Unterrichtes beobachtet werden, sondern auch die Unterrichtsweise des Lehrers. Nicht selten erkennt man aus der Letzteren, daß der scheinbar glückliche Erfolg in Zukunft sich umkehren wird, weil ihm das tiefer bildende Element fehlt, und wiederum erblickt der erfahrene Pädagoge in der Methode eines Lehrers, dessen Schule nicht besonders hoch zu stehen scheint, die Keime einer nachhaltigen und weiter strebenden Bildung. Freilich gehört dazu eigne pädagogische Erfahrung, ein heller Blick und eine billige Gesinnung, — Eigenschaften, welche vorerst bei wenigen Schulaufsehern beisammen getroffen werden. Bei höherer Ausbildung des Schulwesens wird jedoch der Staat vielleicht bei keiner Berufung sorgfältiger wählen, als gerade bei der der Schulaufseher, sowohl der Gymnasien und Realschulen, als auch der Volksschulen. Das Heil oder Unheil, welches ein solcher Mann zu stiften vermag, erstreckt sich in weite Kreise und auf ferne Zeiten. Die Visitationen müssen übrigens theils regelmäßig wiederkehrende, theils außerordentliche sein, die letzteren nicht, um den Lehrer polizeiartig zu überfallen, sondern ihn einmal in seinem gewöhnlichen unterrichtlichen Treiben zu beobachten. Unnöthiger Tadel, klein-

liche Vorschriften machen die Visitationen gehässig, und untergraben gerade dadurch ihren Nutzen. Der Visitator ist ja nicht der Gesetzgeber der Schule; dagegen werden Aufmunterung, Anleitung, Anregung weit wohlthätiger wirken. Sind ja doch die Lehrer, auch der geringsten Schulen, Männer, nicht Knaben, dazu größtentheils materiell schlecht belohnt und vielfach gedrückt. Wenn die Wichtigkeit des Lehrstandes von Seiten des großen Haufens verkannt wird, wie will man es entschuldigen, wenn die an seine Spitze Berufenen das bittere Gefühl dieser Verkennung noch durch ihre verletzenden und doch zwecklosen Urtheile mehren.

Die Visitationen, richtig ausgeführt, sind die wirksamste Kontrole, doch werden dadurch jährliche Rechenschafts-Berichte, gewissermaßen rückwärts schauende Lehrplane nicht überflüssig gemacht. Nur belästige man die Lehrer nicht mit weitläuftigen Formularen und Berichts-Anforderungen; man weiß ja, wie ruhig solche Arbeiten in den Akten zu schlafen pflegen, wenn nicht besondere Bedürfnisse die Hervorziehung verlangen. Die nothwendigen Notizen muß die Aufsichts-Behörde zur Hand haben; mehr aber ist Ueberfluß. Die Kontrole einer Lokal-Behörde muß hauptsächlich in Schulbesuchen bestehen, wobei sie mehr beobachtet und sich ein Urtheil zu bilden sucht, als sogleich Rath gibt. Seiner Zeit werden diese Beobachtungen als freundliche Bemerkungen oder als Vorschläge bei der Entwerfung neuer Lehrplane beigebracht, aber ein beständiges Eingreifen in die Thätigkeit des Lehrers ist weder rathsam noch billig, es sei denn, daß in dem Organismus eines größeren Ganzen durch das Benehmen eines Lehrers das Ineinandergreifen der Theile gehindert wird, oder daß der Lehrer eine wichtige Vorschrift vernachlässigt. Dann ist er von der lokalen Aufsichts-Behörde zwar sogleich, aber mit Milde auf seinen Fehler aufmerksam zu machen. Der Hauptberuf der lokalen Schulbehörde ist ja Vertretung der Lehrer gegen Eltern, fremde Behörden und höhere Vorgesetzten, Schlichtung der Konflikte zwischen allen mit der Schule in Berührung kommenden Personen, Erinnerung, die bestehenden Vorschriften zu beobachten, dazu kommt die höhere Schulpolizei, die Straf-Erkenntnisse in zweiter Instanz, welche aber freilich niemals darauf ausgehen dürfen, die Autorität des

Lehrers zu schwächen, sondern vielmehr ihr zu Hülfe zu kommen. Die andere Seite ihres Berufs, das Organ der höheren Schulbehörde zu machen, den Unterricht und das Verhalten der Lehrer zu überwachen, Ausschreitungen zurückzuweisen und Uebertretungen zur Anzeige zu bringen, ist zwar ebenfalls wichtig, jedoch nicht in dem Grade, wie die erste. Rathgeber und Freund sei der nächste Vorgesetzte immer, Sittenrichter selten, Aufpasser niemals. Es ist deßhalb die Frage, ob in den meisten Fällen eine etwas ferner stehende, doch immer noch lokale, d. h. eine Bezirks-Behörde, nicht mit besserem Erfolge die Beaufsichtigung führt, als eine unmittelbar lokale. Bei der Volksschule ist in der Regel der Bildungsgrad des Aufsehers (des Geistlichen) von dem des Lehrers äußerlich verschieden. Dies erleichtert das Verhältniß, wenn von jener Seite guter Wille vorhanden ist, läßt aber auch leicht Mißtrauen und Vorurtheile entstehen. Bei den höheren Schulen ist die wichtigste Aufgabe der Direktion, Einigung der verschiedenen Lehrkräfte zu einem lebendigen Organismus; dazu reicht bloßes Zuschauen und Temporisiren nicht hin.

[1] Aus diesem Grunde ist aber auch der Besuch fremder Schulen für jeden Lehrer so nützlich. Freilich darf es weder in ein Splitterrichten, noch in eine unruhige Reiselust, oder gar in eine Aussicht auf Reisebeschreibung ausarten.

[2] Beumer, Ein Dutzend Prämienbüchlein. Wesel, 1847 (44 kr.), also ganz wohlfeile Prämien.

§. 87. Maaßregeln für die Schulzucht.

Die Grundsätze, welche bei der Schuldisziplin befolgt werden sollen, sind bereits bekannt, es handelt sich hier nur noch von den Veranstaltungen, welche zu ihrer Handhabung getroffen werden sollen. Dem Lehrer müssen hinlängliche Mittel zur Aufrechthaltung der Ordnung zur Disposition gestellt sein; er muß dagegen sich dieser Mittel mit der Umsicht bedienen, wie die Pädagogik es vorschreibt, und wie es den Erwartungen der Eltern und Schulvorgesetzten entspricht. Lob und Tadel sind Mittel, welche er beliebig handhaben kann, wofür ihm mehr die Erziehungslehre als das

Gesetz Vorschriften machen kann. Aber zu positiven Strafen oder Belohnungen bedarf es gewisser Befugnisse und Vorkehrungen, welche sich nicht unmittelbar aus der Wissenschaft ergeben. Diese Befugnisse stoßen leicht gegen die Ansichten der Eltern an, und es ist darum nöthig, sie genau zu bestimmen, damit sie einer Seits nicht überschritten, anderer Seits aber nicht gehemmt und erschwert werden. Wir theilen diese Befugnisse in unmittelbare und mittelbare ein, je nachdem der Lehrer ohne weitere Ermächtigung davon Gebrauch machen kann, oder seine Vorgesetzten um Mitwirkung anrufen muß. Die ersteren schließen die Gefahr der allzu großen Subjektivität, der Uebereilung u. s. w. in sich, die anderen werden leicht durch Verzögerung und abweichende Ansichten unwirksam. Das sollte wenigstens der Staat in seiner Gesetzgebung und Schul-Organisation nicht übersehen, daß der Gewinn, den die Gesammtheit aus der Errichtung und Unterhaltung der Schulen zieht, nicht sowohl in der Verbreitung gewisser Kenntnisse besteht, als in der Gewöhnung der Kinder zu einem gesetzlichen und sittlichen Verhalten, und daß also alle Einrichtungen der Schulen zu allererst dahin abzielen sollten. Der Lehrer selbst kann in dieser Beziehung nur ein Mäßiges leisten, allein der ihm zunächst stehende Schulvorstand kann seine Leistungen vervollständigen. Es muß ein zusammenhängender Organismus in das Leben hineinwirken, welcher die Jugend zum Guten gewöhnt, wenn die Schulen auf das Wohlsein der künftigen Generation einen sichtbaren Einfluß üben sollen. Ob die Befugnisse, welche zu einem solchen nachhaltigen Eingreifen in die Erziehung beitragen, mehr den Lehrern selbst oder den Schulobern eingeräumt sind, Das entscheidet hier wenig, wenn sie nur der Schule ohne Anrufung fremder Behörden zustehen, wenn sie also nach pädagogischen Grundsätzen, nicht, wie gewöhnlich, nach juristischen ausgeübt werden. In manchen Ländern hat die Schule auszuführen, Was die Polizei oder das Gericht diktirt. Welche Verkennung aller Grundsätze der menschlichen Entwicklung! Allein in manchen Gesetzgebungen geschieht ja überhaupt der Schulen als solcher Anstalten, welchen gewisse Rechte über das sittliche Verhalten ihrer Angehörigen zustehen, gar keine Erwähnung. Das macht natürlich keinen Unterschied, ob die Vorstände der Schulen geistlichen oder

weltlichen Standes sind, aber daß man ihnen keinen anderen Einfluß erlauben will, als den der Ermahnung, oder den ihnen der gute Wille der Polizei überlassen mag, Das ist ein Beweis, daß man die rechte Bedeutung des Schulwesens noch lange nicht erkannt hat. Wenn auch keine Unterrichts-Anstalten existirten, so dürfte die Jugend doch nicht juristisch, sondern müßte pädagogisch behandelt werden. Dazu gehört aber Mehr, als Sohn eines Vaters und etwa wieder Vater eines Sohnes zu sein. Vielleicht würde dem Bedürfniß am zuverlässigsten abgeholfen, wenn der Schulvorstand in einen Elternrath umgebildet und diesem die ganze Disziplinargewalt über die Jugend anvertraut würde.

Der Hauptpunkt, worum es sich dreht, sind die Strafen, denn das Recht, zu belohnen, wird nicht leicht streitig gemacht. Es fragt sich zuerst, wie weit das Erziehungs-Gebiet der Schule reichen soll. Manche glauben, nicht weiter als über die Schulstube, und selbst da soll es nur die Fälle umfassen, welche das Lernen betreffen. Daß die so Urtheilenden keinen rechten Begriff von Erziehung und deren Zusammenhang mit dem Unterrichte haben, sieht jeder Sachkundige leicht ein; allein die Leute sind schwer zurechtzuweisen, weil gerade sie meistens die Gewalt in Händen haben, dazu auch seit unvordenklichen Zeiten in Händen gehabt haben. Wenigstens sollten sie aber zugestehen, daß, wenn in dieser Beziehung die elterlichen Rechte unveräußerlich sind, sie es in Beziehung auf den Unterricht nicht minder sein müssen, daß also jeder Schulzwang, gehe er von Staat oder von Kirche aus, dann unrechtmäßig ist. Sie müssen ferner zugestehen, daß eine große Inkonsequenz darin liegt, die Erwachsenen, welche fähig und berechtigt sein sollen, ihre Kinder zu erziehen, doch wieder in so vielen Punkten unter die Kontrole der Polizeidiener, Gensdarmen, sammt deren nächsten Oberen, also wenigstens sittlich eben nicht sehr gebildeten Personen zu setzen. Bei den Kindern hat man also Bedenken, ihre persönliche Freiheit durch Andere als ihre Eltern beschränken zu lassen, bei den Erwachsenen hat man ein ähnliches Bedenken nicht. Polizei-Offizianten sind gut genug, Erwachsene zu überwachen, die Justiz, dieselben zu bestrafen, aber Lehrer und Schulvorsteher sollen nicht geeignet sein, die Jugend in ihre Schranken

zurückzuweisen! Soll aber die Polizei und Justiz die Strafgewalt über die Kinder wirklich in einem gewissen Grade übernehmen, so fragt sich, ob sich dazu ein näheres Recht nachweisen läßt, als das der Kirche oder der Schule. Die alte üble Praxis begründet höchstens in der Frage über Mein und Dein ein Recht; in geistigeren Angelegenheiten hat unsere Zeit, als die erste, worin ein lebhafteres Bewußtsein Dessen, was Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft anzusprechen haben, erwacht ist, noch die Grundlinien des Rechtes zu ziehen. Das bleibt jedenfalls ein Mißstand, daß die weltlichen Gewalten die Schulregierung an sich gezogen haben, ohne sich zu deren Ausübung ausdrücklich zu befähigen; fast alle von ihnen ausgegangenen Verfügungen entbehren der Einsicht in das Wesen der menschlichen Entwicklung und sind mehr geeignet, das Böse von außen nach innen zu drängen, als zum Guten umzubilden. Fast alle Gesetzgebungen lassen hier die schreiendsten Lücken. Bedarf der Staat eines besonderen Organs, um auf die Sitte der Jugend zu wirken, so sind es doch wohl die Sachverständigsten, nach welchen er sich umzusehen hat. Dies sind aber die nämlichen, welche die Schulen lenken Läßt man den Eltern das Recht, auch da noch Richter ihrer Kinder zu sein, wo dieselben Andere beeinträchtigt haben, dann sanctionirt man die Partheilichkeit und den Familien-Egoismus. Schon in früher Jugend wird das Auge vor der Gerechtigkeit verschlossen und Leidenschaft und Willkür statt gedämpft, noch geflissentlich gefördert. Nur die äußersten Ausschweifungen werden von Polizei und Justiz erreicht, die übrigen bleiben ungeahndet. Will man dagegen eine öffentliche Erziehung, so muß man ihr eine öffentliche Disziplin zur Rechten stellen, eine Disziplin in den Händen der Lehrer und Schulbehörden und zwar von der Dorfschule bis zur Universität hinauf. Wie das Geizen das Gedeihen des Weinstocks, so fördert die Zucht die Entwicklung der Jugend. Ohne eine durchgreifende Organisation unserer öffentlichen Lehranstalten im Interesse der Zucht, werden alle übrigen Bestrebungen den überfluthenden Uebermuth zu dämpfen vergeblich bleiben.

§. 88. Lokaler Schulvorstand.

Die dem Lehrer nächst stehende Behörde muß eine lokale sein. Sie muß die Schule aus Anschauung, Kinder, Eltern, Lehrer soviel als möglich persönlich kennen, ihnen in gewissem Grade befreundet sein, und doch auf einem übersichtlichen Standpunkte stehen. Für höhere Schulanstalten eignet sich dazu am besten ein Direktor, der zugleich an dem Unterrichte Theil nimmt, für die Volksschule eine aus geistlichen und weltlichen Mitgliedern zusammengesetzte Kommission. Denn an jenen Schulen ist der Unterricht seinem Stoffe nach zu schwierig, als daß ein nicht selbst darin thätiger Mann die nöthige Einsicht und Uebersicht besitzen könnte, er ist aber auch interessant genug, um der höheren geistigen Ausbildung, welche an einen solchen Mann verlangt wird, nicht zu widersprechen. Da die höheren Anstalten meist größeren Orten angehören, so würde ohne Theilnahme an dem Unterrichte der Direktor schwerlich die Schüler persönlich kennen lernen, Was für seine disziplinarische und administrative Wirksamkeit durchaus nothwendig ist. Es ist deßhalb zu tadeln, wenn man die Direktion einer höheren Schulanstalt zum Nebenamte eines sonst viel in Anspruch genommenen Mannes macht, oder wenn der Direktor unter allerlei Vorwänden seinen Unterricht auf ein unwirksames Minimum reduzirt. Anderer Seits reicht es nicht hin, einer solchen Anstalt einen Vorsteher zu geben, welcher nur der Erste unter Gleichen ist, oder wie auf den Universitäten das Dekanat der Fakultäten, das Direktorium jährlich wechseln zu lassen. Einem wechselnden Direktorium fehlt vor Allem die nöthige Autorität. Nicht nur für Kinder und Eltern ist aber eine Autorität zweiter Instanz an Ort und Stelle nothwendig, weil es sonst an der nöthigen Vermittlung ihrer Wünsche und Beschwerden fehlte, sondern auch für die Lehrer, welche einem nur temporären Oberhaupte gegenüber sich nicht leicht fügen und gerade darum leichter mit dem Publikum in Zerwürfniß gerathen könnten. Nicht jeder würde sich in der kurzen Zeit seiner Erhebung an die Spitze einer Schule zu der nöthigen Autorität erheben, und die Autorität des Ganzen darunter leiden. Zwist unter den Lehrern selbst würde eine fast unausbleibliche Folge sein, und die Da-

zwischenkunft höherer Behörden oft genug nothwendig machen. Es kommt aber noch hinzu, daß dem ganzen Schulleben bei öfterem Wechsel der Leitung die nöthige Stätigkeit entzogen wird. Nicht die Gesammtheit der Lehrer in ihren Konferenzen kann dem Schulorganismus einen bestimmten Charakter aufprägen, sondern die individuelle Thätigkeit eines Vorstehers. Bei Berathungen wird zu lange gemarktet, werden Konzessionen um des Friedens willen gemacht, welche ganz außerhalb des Interesses der Schule liegen. Der Hauptgrund aber ist, daß alle Beamten, also auch die Lehrer, erst gehorchen lernen müssen, ehe sie nach eignem Willen leben und befehlen. Dies würde aber nicht geschehen, wenn auch der jüngste Lehrer sogleich zur Selbständigkeit gelangte, sich nicht in einen fest abgeschlossenen Organismus zu fügen hätte, keine Zurechtweisung erhielte und hinzunehmen hätte, außer im Fall einer förmlichen Klage vor einer fern stehenden Oberbehörde. Eine geschäftliche und pädagogische Fortbildung würde dann bei den meisten jungen Lehrern unterbleiben. Sie wären ja überzeugt, in Allem recht gethan zu haben, und würden die Ursache alles Mißlingens außer sich suchen. Schon die Nähe eines reiferen Mannes, der das Recht hat uns zu rathen und zu tadeln, schränkt den Eigendünkel ein und nöthigt zur Selbstprüfung. Der Stand, welcher Autorität für sich und Subordination von der Jugend fordert, muß auch Autorität über sich anerkennen und sich zur Subordination unter Erfahrenere bequemen, wenn nicht Wort und That aus einander gehen sollen. Darum allein schon muß die Direktion einer Schule kräftig gehandhabt werden, ohne daß jedoch der Humanität, welche von dem Pädagogen gefordert wird, das Mindeste vergeben werden darf. Alle Eigenschaften, welche die Pädagogik von einem Lehrer verlangt, muß sie in höherem Grade von dem Direktor verlangen, und zwar die sittlichen in erster Reihe, die intellektuellen erst in zweiter und die materiellen Kenntnisse erst in dritter. Die Wahl eines Direktors ist sonach schwierig, in kleinen Ländern oft kaum befriedigend zu treffen. Ein solcher Mann muß vor Allem die Charakter-Eigenschaften eines guten Lehrers in sich vereinigen, aber nicht minder die eines Hausvaters, den Takt eines Weltmannes mit der Strenge eines Kloster-Vorstehers, denn alles

Dies wird bei ihm auf die Probe gestellt. In Jahren darf er nicht zu weit vorgerückt sein, sonst fehlt es an Energie und Rührigkeit; allein zu große Jugend ist noch schlimmer, weil es an Besonnenheit und natürlicher Autorität zu fehlen pflegt. Daß auf dem Wege der Anciennität die rechten Männer für diese Posten selten gefunden werden, ist natürlich, daß aber die Gewohnheit des Vorrückens nach Anciennität auch den tüchtigen Direktoren, sobald nicht Versetzungen die Aspiranten beschwichtigen, kaum überwindliche Hindernisse bereitet, lehrt die Erfahrung, so wie nicht minder, daß die äußerliche Gleichsetzung der Rektoren halber Trivalschulen mit den Direktoren der wichtigsten und ausgedehntesten Anstalten den Ersteren den Gesichtspunkt verrückt und ihre Entwicklung zu höherer Tüchtigteit verhindert. Der Unterschied im Gehalte der Direktoren an kleineren und größeren, unwichtigeren und wichtigeren Schulen gleicht das Mißverhältniß gewiß nicht aus, welches durch Gleichsetzung an Rang und Titel entsteht, denn die Eitelkeit hungert, um zu glänzen, und an der Eitelkeit gehen mehr Talente zu Grunde, als am Hunger. Am richtigsten wäre es, wenn man die Gehalte hauptsächlich von dem Dienstalter abhängig machte, die Ernennung zum Direktor aber damit in gar keine Verbindung brächte; der tauglichste unter den Lehrern wird zum Direktor ernannt, vielleicht sogar nur auf eine Reihe von Jahren, nach Ablauf welcher Erneuerung oder Rücktritt in das vorige Verhältniß, dann aber an einer anderen Lehranstalt stattfinden kann. Diese Einrichtung würde zugleich das häklige Verhältniß greiser Direktoren erledigen. Sind dieselben zur Führung des Direktoriums zu alt geworden, so können sie doch immer noch als Lehrer mitwirken, sie können in Thätigkeit und in Ehren bleiben, ohne hemmend auf die Entwicklung der ganzen Anstalt einzuwirken. Wenn das erste Sträuben überwunden wäre, würden sich gewiß alle Theile bei dieser Einrichtung besser befinden, zumal wenn durch persönliche Gehaltszulagen, Titel u. s. w. scheinbare Zurücksetzungen ausgeglichen würden. In kleineren Staaten wird immer die Ausgleichung mißlich werden, weil der Anstalten zu wenige sind, und man sich unter einander zu genau kennt. Man würde oft besser thun, sich an das Ausland zu wenden, jedoch nicht in der Weise, daß man erhält,

WSa jenes gern los werden möchte. Staatsverträge, Anstellungs-Vereine wären das Beste. Das Verhältniß des Direktors zu der Lehrer-Konferenz müßte durch die Gesetzgebung genau festgestellt werden; Unbestimmtheit schafft Zwietracht, oder lähmt den Fortschritt. Alles, was reife Berathung nöthig macht, wobei auch äußerlich die Mitwirkung eines ganzen Kollegs wünschenswerth erscheint, werde der Konferenz zugewiesen; Alles, wobei Raschheit, Entschiedenheit, Individualität von größerer Wirkung ist, sei dem Direktor allein anheim gegeben. Ebenso sei ein Theil seiner Korrespondenz mit der Oberbehörde zur Cirkulation unter dem Lehrer-Kolleg bestimmt, ein anderer geheim. Doch dürften die hier und da üblichen jährlichen Conduiten-Berichte, und Alles, was sich der geheimen Polizei nähert, ganz aus den Obliegenheiten eines Pädagogen auszuschließen sein. Amtliche Konferenzen zur Censur, zu Entwerfung von Lehr- und Lektionsplanen u. s. w. müssen indessen ganz von freundlichen Besprechungen über pädagogische Gegenstände geschieden sein; die Ersteren lassen sich vorschreiben, die Letzteren blos empfehlen.

Der Vorstand der Volksschule, wo diese nicht besonderer Verhältnisse wegen ebenfalls einen Direktor hat, der dann nicht leicht ohne Mitwirkung eines Kollegiums sein Amt führt, ist wesentlich von dem Direktorium einer höheren Schule verschieden. Da der Unterricht hier nur auf das Minimum des Wünschenswerthen beschränkt ist, so finden sich so ziemlich in jeder Gemeinde Personen, welche ihn dem Stoffe nach auch ohne besondere Vorbildung durchschauen. Der historische Ursprung der Volksschule hat sie von der Kirche abhängig gemacht, und solange ihren Lehrern noch keine unabhängige ökonomische Existenz gesichert ist, erscheint die Frage: ob die Geistlichen die Hauptstelle in dem lokalen Schulvorstande einnehmen sollen, ziemlich müßig [1]). Sie sind offenbar die gebildetsten, dem Schulwesen nächst stehenden Personen, welche sich ohne besondere Berufung an jedem Orte befinden, und ohne besondere Vergütung den Auftrag, der Schule vorzustehen, übernehmen können. Man müßte auf die Bildung eines lokalen Schulvorstandes verzichten, wenn man die Geistlichen ausschließen wollte, denn die französische Einrichtung, wo der Maire an der Spitze steht, wird

man doch nicht adoptiren wollen. Wenn es aber pädagogisch zu rechtfertigen wäre, daß ältere, bewährte Lehrer ohne lokalen Vorstand blos der Kontrole eines entfernt wohnenden Inspektors (Revisors) unterworfen wären, wie sollte dieses Zutrauen auch auf junge Leute von zwanzig und weniger Jahren anwendbar sein? Und doch sind es gerade diese Anfänger, welche an entfernten einsamen Orten angestellt zu werden pflegen. Wir würden darum die Berufung der Geistlichen in den lokalen Schulvorstand als eine historisch und politisch gebotene Nothwendigkeit gar nicht weiter besprochen haben, wenn in der neueren Zeit nicht so oft der Ruf nach Emanzipation der Volksschule von der Aufsicht der Geistlichen gehört worden wäre. Daß dieser Ruf einen augenblicklich hinreichenden Grund haben mag, läßt sich erwarten, allein dieser liegt nicht sowohl in der Willkür oder Unzweckmäßigkeit des Verhältnisses selbst, als vielmehr in der Mangelhaftigkeit der Ausführung, vor Allem in dem Mangel an pädagogischer Vorbereitung der Theologen. Da man jedoch in den meisten Ländern bemüht ist, diese Lücke in der Schul-Organisation auszufüllen, so darf man sich der Hoffnung hingeben, daß in nicht ferner Zukunft die begründeten Klagen der Schullehrer beschwichtigt sein, und dann die mit unterlaufenden unbegründeten ebenfalls verstummen werden. Nur auf eine Weise könnte auch sofort den bestehenden Mißverhältnissen abgeholfen werden, wenn nämlich die örtliche Disziplin einem Elternrathe, die technische Schulaufsicht hingegen einem Bezirks-Schulinspektor übertragen würde. Bei nicht allzu großen Bezirken würde der Letztere in das Einzele des Unterrichts einzubringen vermögen und sein Einwirken sich dem eines wirklichen Direktors nähern. Daneben könnte er immer noch in einem anderen, natürlich auch pädagogischen Amte beschäftigt sein. Der Elternrath, an dessen Spitze in der Regel ein Geistlicher stünde, würde zwar in manchen Punkten wohl auch eine Controle des Unterrichtes ausüben, vorzugsweise aber seine Thätigkeit der Schulzucht widmen. Die ganze schulpflichtige Jugend unterstünde seiner Aufsicht und Strafgewalt bei allen Vorkommenheiten außer dem Hause und der Schule. Der Lehrer würde im Auftrage des Elternrathes, nicht aber aus eigner Befugniß die nöthige Zucht üben, und wäre dann

durch eine höhere Autorität gedeckt. Die Einmischung der Polizei und Justiz wäre abgeschnitten und auch der erwachsenen Jugend für viele Fälle ein Zügel angelegt.

Eine davon ganz verschiedene Frage ist aber: ob der Lehrer Mitglied des lokalen Schulvorstandes sein soll. In der Regel gehört der Untergebene zwar nicht in das Kollegium der Vorgesetzten, allein wo der Wirkungskreis der vorgesetzten Behörde dem des ausführenden Beamten konzentrisch ist, und die Subordination keine sehr absolute sein muß, findet sich der Fall doch. Das Verhältniß des Direktors zu der Lehrer-Konferenz zeigt ja das Nämliche; selbst bei dem Militär endigen die Subordinations-Verhältnisse in dem Verwaltungsrathe und Kriegsgerichte. Es ist also kein Grund einzusehen, warum der Lehrer nicht als technisches Mitglied in den Schulvorstand treten könnte, wobei sich von selbst versteht, daß er abtreten muß, sobald eine ihn persönlich betreffende Verhandlung beginnt. Nur dürfte noch darin ein Unterschied zu setzen sein, daß jüngere Lehrer nur als außerordentliche und nicht stimmfähige Mitglieder den Sitzungen beiwohnten, ältere aber die vollen Rechte erhielten, ja sehr verdienten Lehrern könnte die Stellvertretung des Vorsitzes, unter Umständen sogar der wirkliche Vorsitz, als Auszeichnung, übertragen werden. Daß die übrigen weltlichen Mitglieder aus Gemeinde-Vorstehern, und jedenfalls aus würdigen Familienvätern genommen werden, ist ziemlich allgemeine Annahme.

[1] Gleichwohl beschäftigen sich die deutschen Volksschullehrer mit dieser müßigen Frage unter der Firma: Emanzipation der Schule, oft mehr als mit allen das innere Leben der Schule berührenden Fragen. Die Zauberworte: Liberté, Egalité, verführen auch hier. Haben die Geistlichen bisher oft ihre pädagogische Ausbildung versäumt, so läßt sich Das nachholen, und der Anfang ist bereits gemacht. Neue Formen der Schul-Inspektion kosten Geld, und das ist wohl vorerst nützlicher zur Verbesserung der Schulstellen zu verwenden. Solche Durchbildung der Volksschullehrer, welche auf allgemeinere Anerkennung rechnen darf, wird in der kurzen Seminar-Zeit selten erreicht. Zwist der Schule mit der Kirche oder mit der Gemeinde würde nicht nur ihre äußerlichen Interessen beeinträchtigen, sondern auch ihre innere Wirksamkeit gefährden, und Zwist muß entstehen, wo hergebrachte Rechte einseitig aufgehoben werden sollen. Garantien für die Nützlichkeit der

sogenannten Emanzipation hat der Lehrerstand noch nirgends gegeben. Einstweilen steht mindestens Behauptung gegen Behauptung, dann aber ist das Herkommen mit seiner Erfahrung in größerem Rechte. Schriften darüber sind: Lehmann, D., Freiheit des Unterrichts. Regensburg, 1850 (54 kr.). Saul, D., Trennung der Schule v. d. Kirche. Köln, 1850 (45 kr.). Schnell, Die Methodik und Organisation des Elementar- und Volksschulunterrichts. 1852. Curtman, Die Reform der Volksschule, Frankfurt, 1851 (1 fl. 12 kr.).

§. 89. Höhere Schulbehörden.

Es ist in der neueren Zeit durch Wort und Wirklichkeit ziemlich anerkannt, daß die Schulen zu wichtige Organe der menschheitlichen und staatlichen Entwicklung sind, als daß sie nebenbei von Behörden administrirt werden könnten, welche von denselben Nichts als das Aeußerliche kennen. Kann auch nicht jeder Staat gerade ein besonderes Kult-Ministerium unterhalten, und sind die Kult-Ministerien auch gleich nicht durchweg mit sachkundigen Männern besetzt, so ist in dem Grundsatze schon Viel gerettet. Auch ist es nicht sowohl die höchste Staatsbehörde, worin die Technik des Schulwesens absolut vertreten sein muß, da dort vielmehr alle Elemente der Kultur und des Wohlseins des Volks in harmonischem Vereine zu verwalten sind, sondern zwischen der höchsten Landesbehörde und den lokalen Schulvorständen ist der Platz eines durch und durch technischen Schulkollegiums. Von diesem müssen die Begutachtungen ausgehen, welche die höchste Behörde für Gesetzgebung und organische Einrichtungen bedarf, in diesem muß das Schulwesen seine ständigen Vertreter finden, aber auch seine ständigen Aufseher, denn nur technisch gebildete Vorgesetzte vermögen die pädagogischen Leistungen zu beurtheilen und die Mittel zu ihrer Förderung zu wählen. Damit ist nicht behauptet, daß dies Kollegium nicht auch juristische oder geistliche Mitglieder haben könne, um gewisse Seiten des Geschäftskreises zu übernehmen; ja, was die Geistlichen betrifft, so gehören sie mit einer geringen Modifikation ihres Berufes zu den Technikern; es soll sich nur verwahrt werden, daß diese nicht geborne Schulvorsteher seien, sondern nur für bestimmte Aufgaben berufene. Auch soll nicht behauptet

werden, es könne sich ein solches Schulkollegium nicht an eine allgemeinere Regierungs-Behörde anlehnen, wenn nur die Selbständigkeit der Verhandlungen des Ersteren dadurch nicht beeinträchtigt wird. Einem geistlichen Konsistorium zugleich die Attributionen eines Schulkollegiums zu überlassen, dürfte höchstens in Ländern von ganz ungemischter Konfession angehen, und auch dann wären technische Räthe anzustellen, welche zwar Geistliche sein könnten, aber nicht sein müßten. Am besten aber würde höheres und niederes Schulwesen unter ein einziges Kollegium gestellt, dessen Räthe aus vormaligen Schulmännern beständen, und worein für gewisse Fälle auch die noch wirkenden Direktoren als außerordentliche Mitglieder berufen würden. Es würde sich von selbst finden, daß Geistliche in dieser Behörde erschienen, und ein juristischer Konsulent, vielleicht sogar ein juristischer Dirigent, würde wohl auch volle Beschäftigung finden. Die französische Universität mit allen ihren Mängeln und Einseitigkeiten steht hier als großartiges Muster da. Nur durch eine gemeinschaftliche Spitze lassen sich die Eifersüchteleien der verschiedenen Schulgattungen beseitigen. Der Gelehrte lernt den Praktiker achten und der Praktiker den Gelehrten. Wissensstolz und Methodenstolz müssen ja erst noch gebrochen werden, ehe die wahre pädagogische Einsicht auf ihren gebührenden Platz kommt. Nennen wir diese technische Oberbehörde eines Landes oder einer Provinz den Oberschulrath, so übertrage man diesem Oberschulrathe alle die Geschäfte, welche sich auf das Gedeihen des Unterrichtes und der Erziehung beziehen und statte ihn mit den nöthigen Vollmachten aus. Ihm stehe also die Hauptstimme bei der Anstellung und Beförderung der Lehrer zu; von ihm gehen die Schulverordnungen aus; er prüfe und bestätige die Organisationen der einzelen Schulen; die Normal-Lehrplane, die vorgeschlagenen Lehrbücher und Apparate. Denn in ihm muß sich die höchste pädagogische Intelligenz konzentriren. Die höheren Lehranstalten werden von den Delegirten des Oberschulrathes untersucht, ihre Maturitätsprüfungen von denselben überwacht. Die niederen Schulen bedürfen wegen ihrer größeren Anzahl zwar einer näheren Inspektion, aber einzele als Repräsentanten der übrigen müssen denn doch von Mitgliedern der höheren Behörde selbst untersucht werden.

Auch die Schulinspektoren bedürfen ja der Controle, damit sie nicht lässig werden und in harmonischem Sinne wirken. Vorzügliche Aufmerksamkeit widmet der Oberschulrath der Bildung der Lehrer. Mithin unterstehen seiner Oberaufsicht die Schullehrer-Seminare, die pädagogischen Veranstaltungen zur Bildung der Gymnasial- und Realschullehrer, die Prüfungen aller das Lehramt Suchenden, die Fortbildungs-Conferenzen. Existirt eine Schul-Synode, so darf die Leitung derselben dem Oberschulrathe nicht fehlen, existirt sie nicht, so ist es doch wohlgethan, die bedeutendsten Lehrkräfte des Landes periodisch zusammenzurufen und die wichtigsten Unterrichtsangelegenheiten dem so verstärkten Oberschulrathe vorzulegen. Es wirkt höchst aufmunternd, wenn der praktische Schulmann seine Ansichten auch einmal im weiteren und höheren Kreise auszusprechen Gelegenheit findet.

Zwischen dem Oberschulrathe und dem lokalen Schulvorstande bedarf es nur für die Volksschule noch eine Mittelbehörde, die Bezirks-Schulinspektion. Je nachdem dem Ortsschulvorstande umfassendere oder beschränktere Befugniß über die einzelen Lehrer eingeräumt ist, werden die Schulbezirke größer oder kleiner gebildet werden. Soll dem Schulvorstande die Direktion der Schule im Wesentlichen entzogen sein, so geht dieselbe auf den Bezirks-Schulinspektor über. In diesem Falle kann der Bezirk kein weitläuftiger sein. Der Inspektor muß oft genug selbst nachsehen können, um mit allen Bedürfnissen und Eigenthümlichkeiten der beaufsichtigten Schulen bekannt zu sein. Sein Amt darf nicht in Schreibstubenarbeit bestehen. Ist jedoch jeder Ortsgeistliche in seiner Gemeinde mit einem Inspektorat von weit reichenden Befugnissen betraut, läßt man die Voraussetzung bestehen, der Geistliche sei durch die Vorbereitung auf seinen Beruf auch zum Schulaufseher geeignet, so kann dagegen der Bezirks-Schulinspektor in größerem Kreise wirken. Denn seine Inspektion soll nur die lokale ergänzen und verallgemeinern.

Wie aber immer das Amt begränzt ist, das Schulinspektorat ist ein Auftrag von großem Einflusse. Niemand sollte sich demselben unterziehen, der sich nicht wohl vorbereitet hat. Es erfordert jugendliche Frische, Liebe zur Sache und vielseitige Einsicht. Als

ein bequemes Ruhekissen, ein wohlfeiler Ehrenposten darf es unter keinerlei Umständen betrachtet werden. Der Schulinspektor sei die Seele seines Bezirks, ohne alle Kleinmeisterei und Rechthaberei bringe er Einheit und Organisation in die Anstalten, welche seiner Obhut anvertraut sind. Den Lehrern sei er Freund und Musterbild, den lokalen Schulvorständen nicht minder. Seine Anwesenheit sei ein Tag des frohen Bewußtseins und nie ohne Belehrung. Das wird möglich sein und wirklich werden, wenn wir gründliche pädagogische Vorbereitung für alle Die erlangt haben, die auf die Jugend wirken sollen.

§. 90. Ausbildung des Lehrerstandes.

So lange das Schulwesen noch nicht die Augen der Lenker des Staates auf sich gezogen hatte, überließ man die Ausbildung der Lehrer dem Zufalle. An den höheren Schulen waren es meistens Theologen, welche es trieben, wie es mit ihnen getrieben worden war, und wovon nur einzele durch Talent und Zusammentreffen günstiger Umstände zum Nachdenken über die Aufgabe ihres Berufs gelangten, und glückliche methodische Entdeckungen machten, während die große Masse dem traurigsten Mechanismus huldigte. An den Volksschulen war der Küster zugleich Lehrer, und dieser ging entweder bei jenem zu Tische oder verschaffte sich die Muße zum Schule-Halten vorher mit Nadel oder Kelle. Tüchtigkeit als Unteroffizier, Gewandtheit als Bedienter waren die Zeugnisse, welche bei der Anstellung eines Schulmeisters am meisten galten, die Kenntnisse in Lesen, Schreiben und Katechismus, welche der Examinator verlangte, waren so unbedeutend, daß es heutiges Tages fast schwerer ist, sie nicht zu besitzen, als sie zu erwerben. Aus diesem kläglichen Zustande hat sich seit fünfzig Jahren das deutsche Schulwesen heraus entwickelt, so wie es jetzt dasteht. Es sind wahre Riesenschritte, welche im Wissen gemacht worden sind, und das Hauptmittel ist die bessere, die absichtliche Bildung der Lehrer gewesen. Und zwar ist diese bessere Bildung an allen Schulen sichtbar geworden, aber doch am großartigsten bei den Volksschulen. Da hat die Gründung besonderer Vorbereitungs-Anstalten, der

Seminarien, das Uebel der Kenntnißlosigkeit an der Wurzel angefaßt; und die Früchte würden noch weit erfreulichere sein, wenn man für die Gemüthsbildung gleiche Sorge getragen, wenn die ökonomische Verbesserung der Lage der Lehrer mit ihrer gesteigerten Bildung gleichen Schritt gehalten hätte, und wenn nicht eine Spannung zwischen dem geistlichen und Lehrer-Stande eingetreten wäre, welche erst allmählich besseren Einsichten weichen wird.

Obgleich für die pädagogische Ausbildung der Lehrer an Gymnasien und Realschulen noch nichts Entscheidendes geschehen ist — denn daß sie sorgfältiger in ihren Fächern geprüft, daß ihnen das Hören einer Vorlesung über Pädagogik auf der Universität empfohlen wird, daß sie ein Probejahr ohne Gehalt bestehen müssen, reicht begreiflicher Weise nicht aus — so breitet sich doch immer mehr die Ueberzeugung unter ihnen aus, daß etwas Mehr zu dem Lehrer gehöre, als faktische Kenntnisse, und daß jeder Unterrichtsstoff bildend sei, wenn er richtig behandelt werde. Ob nun künftig ähnliche Seminarien, wie für die Volksschulen, als Bildungs-Anstalten für die Gymnasiallehrer gegründet werden sollen, ob Modifikationen der philologischen Seminarien auf den Hochschulen genügen, ob das sogenannte Probejahr in eine wirklich pädagogische Probe verwandelt werden kann, — Das läßt sich auf kurzem Raume nicht voraus berechnen und ohne ausdrückliche Erfahrung gar nicht mit Sicherheit ausmachen. Wir verweisen deßhalb einer Seits auf die darüber erschienenen Schriften [1]), anderer Seits werden bei der Darstellung der Einrichtung der Schullehrer-Seminarien sich Vergleichungspunkte genug ergeben, welche auch die Vorbereitung der übrigen Lehrer beleuchten können.

Könnte man bei der Einrichtung der Schullehrer-Seminarien nur einigermaßen von den bestehenden Verhältnissen absehen, hätte man nach allen Richtungen über reichere Mittel zu gebieten, so würde sich gar Vieles anders gestalten, als es fast allenthalben gestaltet ist. Allein vorerst spricht die Nothwendigkeit stärker, als alle pädagogischen Gründe. Wir müssen die Seminarien einrichten, wie wir können, weil es zu schwer ist, sie einzurichten, wie sie sein sollten. Immer wird der Hauptzweck der intellektuellen und methodischen Bildung der Lehrer auf diesem Wege

sicherer erreicht, als auf jedem anderen der bis jetzt versuchten, die sittliche, die gemüthliche Bildung aber wenigstens nicht schlechter. Es müßten allerdings neue Wege aufgesucht werden, wo man in schlimme Gleise gerathen ist. Denn die Erfahrungen eines halben Jahrhunderts liegen nun vor. Von den Hindernissen ist das erste und hauptsächlichste: die unzulänglichen Gehalte der Lehrer. Um dieser willen widmen sich nicht die Söhne gebildeter und wohlhabender Familien dem Lehrerstande, sondern, einzele Ausnahmen abgerechnet, höchstens Lehrersöhne, meist aber junge Leute aus dem Bauern- und Handwerker-Stande, und da wieder nur aus ärmeren Familien. Hieraus entspringt nicht nur der Nachtheil, daß die Zöglinge der Seminarien nur selten eine frühe, ihrem Berufe entsprechende Bildung genossen haben, daß also spätere Belehrungen nicht mehr bis in den Kern hineindringen, sondern nur äußerlich wirken. Der andere, fast noch größere Nachtheil ist, daß der Kursus höchstens dreijährig sein darf, weil sonst die Kosten gänzlich abschrecken würden. Ein solcher Kursus ist aber viel zu kurz, um eine organische Bildung zu gewähren. Es wird zuviel in den kurzen Zeitraum zusammengedrängt, welches sich nicht naturgemäß an das Frühere anknüpft. Die schnelle Umwandlung aus dämmerndem Bewußtsein in ein hell erleuchtetes hindert die Entfaltung des Gemüthes. Es treten die Fehler der Emporkömmlinge bei den jungen Leuten hervor, deren Eltern auf einer tieferen Bildungsstufe stehen. Und doch läßt sich dem Schaden nicht so ohne Weiteres abhelfen. Gegen die Schullehrer, welche ihre Söhne dann nicht einmal dem väterlichen Berufe widmen könnten, wäre kostspielige Vorbereitung eine schreiende Ungerechtigkeit, und der Mangel an Schulkandidaten würde bald zu anderen Maaßregeln nöthigen. Durch zahlreiche und mehrjährige Stipendien wäre allenfalls von dieser Seite zu helfen, allein so lange der Staat nicht durchgreifende Erhöhungen der Gehalte für nöthig achtet, wird ihm der Aufwand für solche Stipendien wohl auch zu hoch dünken. Allein solche Stipendien verlocken auch eigentlich nur den Armen. Wer über die Gegenwart hinaus in die Zukunft schaut, will für seine Kinder eine gesicherte Lage für länger. Deßhalb haben nicht Wenige gemeint, man müsse eher zu einer wohlfeileren Erziehung

der Lehrer zurückkehren, welche sie auch zugleich mit ihrer beengten, jedoch unabänderlichen Lage zufriedener mache. Man hat dabei ohne tiefere Untersuchung vorgegeben, auf den Seminarien werde dem Unterrichte eine übertriebene Ausdehnung gegeben, welche theils zum Dünkel treibe, theils zu ähnlichen Uebertreibungen in den Schulen veranlasse, theils endlich in dem Leben gar keine Anwendung finde, also nur für die Vergessenheit vorhanden sei. Man hat aber dabei die Forderungen nicht bedacht, welche das Publikum immer steigend an die Lehrer macht. Für die Städte reicht der Lehrer ja kaum mit den jetzigen Leistungen aus. Auf eine Klassifikation der Lehrer, der Schulen und Seminare, auf eine durchgreifende Reform hat man nirgends eingehen wollen. Was wollte man auch an die Stelle des Unterrichtes in Seminarien setzen? Unterricht in Realschulen (in Oestreich Hauptschulen)? Der würde erst die befürchteten Uebel recht arg machen. Da würden die künftigen Lehrer Kenntnisse erwerben, welche in ihrem Berufe am allerwenigsten nothwendig wären, und weil sie in größeren Städten lebten und mit Söhnen wohlhabender Familien zusammenträfen, erst recht mit dem Luxus und der fashionabelen Anmaßung bekannt werden. Dazu wäre der Aufenthalt an solchen Orten weit kostspieliger, als auf den bisherigen Seminarien. Und wo bliebe die Pädagogik? die Unterrichtskunst? wo die Gewöhnung zu einer ernsten Haltung im Leben? Das müßte alles erst von den jungen Leuten in der Schule selbst, folglich im glücklichen Falle auf deren Kosten erworben werden. Oder soll noch ein Seminar-Unterricht auf den in der Realschule folgen? Woher deckt man diese neuen Kosten? Sollen die Seminaristen auf dieser Hochschule den Studentengeist in sich aufnehmen? Ich fürchte, man treibt einen Teufel aus und öffnet sieben neuen die Thüre. Mancher denkt vielleicht an abgehende Unteroffiziere, welche noch einige Monate in den Seminarien zugestutzt werden könnten. Es ist nur das Schlimme, daß solche Unteroffiziere zum Orgelspiel schon etwas steife Finger, zum Gesang etwas heisere Kehlen, zum Denken etwas ungelenken Kopf, zur Begeisterung etwas kalte Herzen mitbringen, und daß das pädagogische Zustutzen nicht so leicht abgethan wird, als das militärische. Sonst wären sie ihrer Männlich-

keit wegen brauchbarer, als die kaum in das Jünglingsalter hineingewachsenen Präparanden. Vielleicht ließe sich wirklich in Ländern, wo allgemeine Wehrpflicht herrscht und gebildete Offiziere vorhanden sind, ein Organismus der Fortbildung im Militär schaffen, der allerdings die Sache änderte. Jedenfalls ließe sich hier leichter anknüpfen, als wenn man, wie manche wohlmeinende, aber außer der Sache stehende Personen gemeint haben, die künftigen Lehrer in dem Hause und in der Schule der praktischen Lehrer bilden ließe, weil diese nun bereits genug vorwärts gebracht seien, um mit Hülfe der Bücher nun auch Andere vorwärts zu bringen. Ein einziger unbefangener Blick in den Stand des Volksschulwesens belehrt uns anders. Solcher Lehrer, welche in ihren Kenntnissen fest genug stehen, um für sich allein erwachsene junge Leute wieder allseitig unterrichten zu können, finden sich äußerst wenige, in manchen Gegenden vielleicht gar keine. Müssen aber mehrere zusammentreten, um sich im Unterrichte zu ergänzen, nun so ist schon wieder eine Art Seminar vorhanden, und zwar, weil der Staat Nichts dafür thut, ein theureres, als die jetzigen, aber auch ein laxeres in Bezug auf die Sitten, weil die Lehrer von der Frequenz ihrer Anstalt Gewinn ziehen. Und Wer wollte die Charlatanerie bei diesen Unternehmungen kontroliren? Weisen doch fast alle Privat-Lehranstalten aus, wie leicht sich Unsolidität einmischt, wo das Interesse die erste Triebfeder unterrichtlicher Unternehmungen ist. Und wie ginge es mit den Schulen derjenigen Lehrer, welche als Nebengeschäft erwachsene Zöglinge um sich versammeln? Würden die Eltern wohl damit zufrieden sein, daß die Lehrer ihrer Kinder sich zu dem weit schwereren und Zeit raubenden Geschäft der Instruktion künftiger Lehrer aufwürfen, und ihrer Schule nur noch zum Theile lebten? und würden sie sich die Unterrichts-Proben, welche mit ihren Kindern angestellt würden, so ruhig gefallen lassen? Oder glaubt man, die Instruktion der künftigen Lehrer lasse sich nach Art der bei Handwerks-Lehrlingen gewöhnlichen abmachen? Das wird im Ernste Niemand annehmen, es sei denn, daß er überhaupt eine Rückkehr zu dem ehemaligen Zustande der Brutalität, worin drei Viertheile des ganzen Volkes versunken waren, für möglich und wünschenswerth hielte. Sonach sind die

Seminarien nicht zu vermeiden; es fragt sich nur, wie sie am besten eingerichtet werden. Sollten sie reine Pflanzschulen für Lehrer d. h. Berufsschulen sein, so würde es sich nur um einen pädagogischen, vielleicht einjährigen Kursus handeln, worin die praktischen Uebungen vorherrschten. Die Vorkenntnisse würden anderswoher mitgebracht. Allein die vorgängigen Einrichtungen, die höheren Volksschulen fehlen noch. So muß man denn zu gemischten Anstalten greifen, worin außer dem Beruflichen auch vieles Andere gelehrt wird. Alles darin ist weniger aus pädagogischer Ueberzeugung als aus pädagogischer Noth eingerichtet. Der guten Erziehung steht vor Allem die Armuth der meisten Zöglinge hindernd entgegen. Sollte nach pädagogischen Grundsätzen verfahren werden, so müßte die Bildung der künftigen Lehrer, wenn auch eine eingeschränkte, doch eine stetige sein; sollte einige Garantie für Nachhaltigkeit der Bildung und für männlichen Charakter gegeben sein, so dürfte sie vor dem 20., vielleicht vor dem 25. Jahre nicht endigen. Ein 20jähriger Lehrer ist immer noch sehr jung, allein weil man nicht weiß, wie sich einstweilen die aus der Schule entlassenen und für den Lehrerstand bestimmten Jünglinge beschäftigen sollen, ist man gezwungen, sie mit 15 bis 16 Jahren in das Seminar aufzunehmen, und mit 18 bis 19 Jahren für reif zum Schulamte zu erklären. Und auch so bleibt noch eine Lücke von dem 14. bis 16. Jahre, welche ohne bedeutende Kosten nicht wohl mit Unterricht auszufüllen ist, ohne Unterricht aber die Einleitung, wo nicht zum Müßiggange, doch zur Roheit wird. An manchen Orten kümmert man sich nicht um die Ausfüllung der Lücken zwischen der Entlassung aus der Schule und dem Eintritte in das Seminar, und so treten die Präparanden oft in sehr unpassende Berufsarten einstweilen ein, — zu welchem Vortheile ihrer Sittlichkeit, läßt sich denken. Darüber kann, pädagogisch genommen, gar kein Zweifel obwalten, daß die Volksschule selbst die Basis des Seminar-Unterrichtes bilden muß; Besuch einer höheren Schule, welche für ganz andere Stände eingerichtet ist, fördert nicht viel, und mischt nur beständig fremde Elemente in den Volks-Unterricht. Die Besserung muß also an der Präparanden-Schule beginnen. Wie wir diese in einer höheren Volksschule suchen, wird

später nachgewiesen werden. Jedenfalls verfahre man gerade auf dieser Stufe der Vorbereitung nicht engherzig, spare nicht am unrechten Orte, überlasse die Lösung der Aufgabe nicht der Privat-Spekulation. Lieber als daß man Präparanden-Schulen der gewöhnlichen Art, worin das Einpfropfen in das Gedächtniß die Hauptsache ist, aufkommen läßt, lieber ertheile die Schulbehörde einzelen besonders tüchtigen Lehrern im Lande die Erlaubniß, solche jungen Leute, welche sich vorläufig über ihre körperliche und geistige Befähigung und das nothdürftige Vermögen ausgewiesen haben, bis zur Aufnahme in das Seminar zu unterrichten und als Repetenten in ihrer Schule zu benutzen. Denn wird über das letztere Verhältniß Nichts von der Behörde festgesetzt, so bilden sich fast immer Mißbräuche aus. Bald werden die Lehrgehülfen auch die ökonomischen Gehülfen, bald macht es sich mit ihrer Hülfe der Lehrer bequem, bald wird sonst Etwas versäumt. Der Schulinspektor muß jedenfalls genaue Kontrole führen. Der Aufnahme in das Seminar muß natürlich eine Prüfung vorausgehen, aber keine so hoch gehaltene, daß nicht mäßiges Talent und mäßiger Fleiß während der Schulzeit, und Wiederholung des Gelernten nach derselben zu ihrer Bestehung befähigten. Werden die Saiten zu hoch gespannt, so tritt leicht schon während der Vorbereitung auf die Prüfung ein ungemessenes Haschen nach unverdaulichem Wissen ein, welches Beides, Körper und Geist, benachtheiligt. Im Allgemeinen verlange man Das, was in einer gesteigerten Volksschule gelernt werden kann, nicht erweitert, sondern nur befestigt; dazu musikalische Fertigkeit bis zu dem Grade, daß man sofort zu einer methodischen Behandlung des Orgelspiels und Gesanges übergehen kann. An Fertigkeiten mache man überhaupt mehr Ansprüche, als an Kenntnisse, weil die Letzteren auch in späteren Jahren durch Selbstunterricht nachgeholt werden können, die Ersteren aber nicht. Dagegen hüte man sich vor einer vermessenen Beurtheilung der intellektuellen und wohl gar der sittlichen Anlagen; auch der geübteste Examinator ist nicht im Stande, aus einigen Antworten über Verstand und Gedächtniß des Geprüften abzuurtheilen, wohl aber über Sicherheit und Verständigkeit des Gelernten. Am besten ist es, wenn jeder Präparand nach voraus bestimmten und dem

Seminar-Unterrichte genau angepaßten Lehrbüchern unterrichtet wird. Ein freie Wahl wird leicht zur Willkür, erschwert die Prüfung, und führt zu manchem vergeblichen Lernen. Ueberhaupt ist für eine in beschränkter Zeit zu erwerbende Bildung das Streben nach Vielseitigkeit höchst gefährlich, es führt nur allzu leicht zur Zerflossenheit und Charakterlosigkeit. Vorzüglicher als jede kurze Prüfung von wenigen Stunden oder Tagen würde eine Probezeit im Inneren der Anstalt sein. Es hält aber schwer eine solche Einrichtung in den Organismus einzufügen. Am ersten würde es gelingen, wenn das Seminar rein praktische Anstalt ist.

Das Seminar selbst wird in der Regel einen Konvikt enthalten, theils weil man es für wohlfeiler hält, theils weil auf die Sitten der ohne sorgfältige häusliche Erziehung aufgewachsenen Zöglinge mehr gewirkt, Ausschweifungen leichter bemerkt und unterdrückt werden können, theils um mehr Zeit für den Unterricht zu gewinnen. Indessen ist fast militärische Disziplin nothwendig, um eine so große Anzahl Jünglinge, wie sie gemeiniglich (wieder um der leidigen Ersparniß willen) zusammengedrängt ist, in den bei so engem Beisammenleben nothwendigen Schranken zu erhalten, wobei das Edlere des Familienlebens größtentheils verloren geht. Es ist deßhalb nicht geradezu zu bejahen, daß die Konvikte, wenigstens die über 60 zahlreichen, den Vorzug vor nicht geschlossenen Anstalten in kleineren ruhigen Orten verdienen [2]). Ueberhaupt möchte sich aus der Verschiedenheit des Bedürfnisses der Volksschulen wohl auch das Bedürfniß mindestens zweier Gattungen von Seminarien ergeben: die eine mit zweijährigem Kursus für die gewöhnlichen Landschulen, die andere mit dreijährigem Kursus für die gehobene Volksschule in Städten und wohlhabenderen Dörfern. Man wird einwenden, solche Unterschiede lassen sich schwer machen, es sei ein Vorzug, der dem Reichthum gewährt werde. Es hindert ja aber Nichts, daß der Lehrer, welcher nur den kürzeren Kursus durchgemacht hat, später durch Privatfleiß die Forderungen des höheren noch erfülle und in die erste Klasse der Lehrer rücke. Es läge in dieser Klassifizirung noch gar manche andere nützliche Anregung und eine Schranke gegen die Willkür bei Anstellungen. Unter allen Umständen wird jedoch der Unter-

richt und die Erziehung der Seminaristen mehr der Einfachheit und Beschränktheit der bestehenden Verhältnisse ihres Standes angemessen sein müssen, als einer vielleicht wünschenswerthen, aber fern liegenden Entwicklung derselben in der Zukunft. Man muß sich bescheiden, daß eine einzige Generation in geistigen Beziehungen noch weniger Alles regeln kann, als in körperlichen, und daß ein ungeduldiges Drängen auf ein geistiges Ziel keinen gesunden Organismus erzeugt. Darum soll die Form des Seminar-Unterrichtes möglichst fern gehalten werden von dem Universitätsmäßigen, einer ohnedies an vielen Altersschwächen kranken Form. Pädagogische Frische muß Alles, was auf dem Seminar getrieben wird, charakterisiren; es muß, soweit der Unterschied des Alters es immer gestattet, ein Vorbild des Unterrichtes in der Volksschule selbst sein. Nicht minder ist der Umfang des Wissens keineswegs auf jedes möglicher Weise vorkommende Bedürfniß zu berechnen, sondern nur auf das näher liegende und mit Bestimmtheit vorauszusehende. Die Seminar-Bildung soll entschiedener als jede andere auf selbständige Fortschritte rechnen; sie ist Anleitung zum Erwerben von Kenntnissen und pädagogische Verarbeitung derselben. Gerade in dem Wie liegt das bildende und vorwärts treibende Element, auf das Wieviel kommt es nur in wenigen Punkten, namentlich in Geschicklichkeiten an. Damit aber die pädagogischen Ansichten recht zuverlässige und klare werden, bedarf es Anschauungen alles Dessen, was in dem Berufsleben vorkommen wird und vorkommen kann. Mit dem Seminar sollen also Schulanstalten aller Art in solcher Verbindung stehen, daß die Seminaristen ungehinderten Zutritt und angemessene Uebung darin haben. Dazu ist gemeinschaftliche Direktion des Seminars und dieser Uebungs-Anstalten erforderlich. Eine Bürgerschule (nicht Realschule) mit wenigstens annähernd natürlichen Klassen, als Muster des Maximums von Unterricht, neben einer Armenschule, als Beispiel des Minimums, eine Kleinkinder- und eine Fortbildungsschule, ein Taubstummen- und ein Blinden-Institut, alles Dies sollte entweder an einem Orte vereinigt oder in leicht erreichbarer Nähe von dem Seminar sein. Am besten ist es, wenn einige Lehrer dieser Anstalten zugleich Lehrer an dem Seminar sind, sie

werden dann am besten die jungen Leute in die Praxis einweisen, es wird keine Zeit mit weitläuftigen Vermittlungen hingehen. Der Seminarist sieht dann überall, wo sein Lernen dient, und kann sich eine der verschiedenen Abtheilungen des weiten pädagogischen Feldes zur vorzugsweisen Bebauung wählen. In den Seminarien für Landschulen würde natürlich Manches enger eingerichtet sein müssen; doch dürfen Muster und Uebungs-Anstalten durchaus nicht fehlen, der kleinere Kreis macht eine desto sorgfältigere Direktion des Ganzen möglich. Wie jedoch die Probe-Lektionen der Seminaristen im Einzelen einzurichten sind, bleibt immer eine subtile Frage, weil man nicht weiß, ob man das Interesse der Uebenden oder der Schulkinder in den Vordergrund stellen soll.

In den eigentlichen Seminarschulen unterrichten die Zöglinge des Seminars abwechselnd unter Leitung eines Lehrers, welcher zugleich den Klassenlehrer der Schule vorstellt. Allein durch einen so häufigen Lehrer-Wechsel müssen die Schüler in den größten Nachtheil versetzt werden, wenn auch nicht an Kenntnissen, doch an sittlicher Entwicklung. Das sympathetische Verhältniß zwischen Schülern und Lehrer muß gänzlich verloren gehen. Sind nun aber die leitenden Lehrer nicht wirklich Muster — und das sind sie doch dem ordentlichen Gang der Dinge nach nur in einzelen Fächern —, so theilen sich auch die methodischen Mängel leicht mit, und noch leichter die erziehlichen; denn das Einerlei erschlafft, und die Lehrer, welche so viele Ersatzmänner hinter sich haben, machen es sich gerne bequem. Daß solche Seminarschulen bisweilen in die gräßlichste Verwilderung gerathen, ist notorisch. Man hat deßhalb an anderen Orten den Lokalschulen mehr Selbständigkeit gelassen, und unter der Leitung der eigentlichen Seminarlehrer für die Seminaristen einige außerordentliche Lehrstunden eingerichtet, worin diese unterrichten, aber immer nur Einzeles, in sich Abgeschlossenes, während sie das Zusammenhängende als Zuhörer in den Unterrichtsstunden der ordentlichen Lehrer kennen lernen. Dies Verfahren hat den Vortheil für die Kinder, daß sie dem ihnen fremden Zwecke der Uebung junger Leute nicht geopfert werden; für die Seminaristen selbst den, daß auf die seltener vorkommenden, aber von einem größeren Kreise von Anwesenden beurtheilten Uebungen ein

höherer Werth gelegt, und durch Kritik das Urtheil der blos Zuhörenden geschärft wird; für die Seminarlehrer, in deren Händen die theoretische Methodik liegt, den, daß sie zugleich in die Praxis einführen dürfen. Aber auf der anderen Seite werden die Uebungen dadurch etwas kärglich, und Vieles muß der Analogie und späteren Uebung überlassen werden. Wie man aber immer diese Uebungen einrichten mag, ein Schullehrer-Seminar mit seinen zugehörigen Anstalten muß mehr, als irgend ein anderer Schul-Organismus, einen einheitlichen Charakter an sich tragen, deßhalb feste, scharf ausgeprägte Verwaltungsformen, kräftige Direktion, vollständige Unterrichtsmittel haben. Was der einzelen Volksschule verziehen werden kann, das ist ihrem Muster-Typus, dem Seminar, nicht zu verzeihen, und jede Saumseligkeit der Behörden in materiellen oder formellen Hülfeleistungen für solche Anstalten straft sich in rasch fortschreitenden Potenzen.

Darum ist auch die Wahl der Seminarlehrer von mehr als gewöhnlicher Wichtigkeit. Sie üben eine intellektuelle und in einiger Beziehung sogar moralische Gewalt auf das Volk aus, welche kaum zu berechnen ist. Da sollten wohl endlich einmal alle persönlichen und finanziellen Rücksichten fallen. Leider bewährt sich diese Dringlichkeit in der Praxis noch keineswegs, und die Unterrichtslehre muß noch vor groben Menschlichkeiten warnen. Ist es irgend zu erreichen, so suche man gleichartige Elemente, freundliche Beziehungen in einem Seminar zusammenzubringen, und lasse keine nachhaltige Unzufriedenheit darin aufkommen. Man rüste wohl den Vorsteher mit der nöthigen Vollmacht aus, aber man mache es ihm möglich, daß es nicht zur Anwendung aller Befugnisse komme. Schon um der angedeuteten Verhältnisse willen ist es nicht rathsam, lauter Lehrer anzustellen, welche Universitäts-Studien gemacht haben; die aus dem Seminar selbst hervorgegangenen besitzen nachhaltigere Liebe zur Sache und größere Fügsamkeit in die methodische Einheit. Auch scheint die Billigkeit dafür zu sprechen, daß den ausgezeichneten Volksschullehrern ein passender Weg zu höherer Beförderung nicht von Anderen vertreten werde. Die Sorge für spätere Fortbildung der Lehrer in ihrem Amte ist ebenfalls dem Seminar zu übertragen; es muß

eine Verbindung zwischen den früheren Zöglingen und der Mutteranstalt erhalten werden, denn die Seminar-Bildung setzt ja einen fortbildenden Kursus voraus, welcher sich lückenlos an die Grundlagen anzuschließen hat, folglich von Fremden nicht wohl betrieben werden kann. Es ließe sich gegen eine derartige Einrichtung einwenden, daß der Einfluß einzeler Persönlichkeiten auf die Schulen dadurch zu groß werde. Der Schaden ist aber gewiß nicht so groß, wenn auch selbst eine etwas einseitige Einwirkung in öffentlicher Amtsthätigkeit stattfindet, wo doch gewisse Rücksichten nie bei Seite gesetzt werden können, als durch Zeitschriften, in welchen nach dem Beifalle der Abonnenten gebuhlt wird. Jede hohe Schulbehörde findet leichter einen Seminar-Direktor, dessen moralischen Grundsätzen — denn hiervon handelt es sich zunächst — sie unbedingtes Zutrauen schenken darf, als eine große Anzahl Schulinspektoren, welche den Einwirkungen der pädagogischen Tages-Literatur auf den Lehrerstand einen Damm entgegenzusetzen und zugleich die Fortbildung zu leiten im Stande sind. Auch hat die Ausführung keine besonderen Schwierigkeiten, wenn die Seminar-Direktoren als außerordentliche Mitglieder der oberen Schulbehörde Konferenzen der Schullehrer zu leiten und zu beaufsichtigen haben. Die nöthige Zeit muß sich finden, wenn sie in dem Unterrichte wie in den auswärtigen Beziehungen zeitweise durch die ihnen nächst stehenden Lehrer vertreten werden können. Sie in ihrem vielseitigen Amte bis zu hohem Alter zu belassen, ist ohnehin nicht rathsam.

Konferenzen können viel zur pädagogischen Weiterbildung der Lehrer wirken, wenn sie richtig geleitet werden. Blos gemüthliche Zusammenkünfte sollte man mit diesem Namen nicht benennen, wenigstens davon keine Fortbildung erwarten. Reden, auch wohlgemeinte und sorgfältig ausgearbeitete, thun selten Etwas mehr, als daß sie die Geduld der Hörer auf die Probe stellen: extemporirte Diskussionen über ein irgendwo aufgegriffenes Thema nähren eher den Disputir-Geist, als die Bildung. Es muß vielmehr jeder Besprechung eine solide und formell wie materiell in der Pädagogik gelegene Grundlage gegeben werden. Dies ist entweder eine Probe-Lektion eines Mitgliedes der Konferenz oder eine Relation über eine gelesene Schrift Die eignen Abhandlungen werden leicht zu

weitschweifig, auch enthalten sie selten genug Neues, um wirklich belehrend und anregend zu sein. Die Leitung der Konferenz kann einem gewählten Vorsitzer zukommen, doch hält sie gewöhnlich besser zusammen, wenn dieser Vorsitzer auch ein Vorgesetzter ist. Nur darf sich derselbe darum nicht vermessen, den Vorgesetzten zu spielen, wo er blos der Vorsitzer ist, am allerwenigsten das Wort allein führen und seine Weisheit aufdringen zu wollen. Die Kunst, einen solchen Verein richtig zu leiten, ist keine geringe, und es sollte um so mehr ein Mitglied der höheren Schulbehörde, für die Volksschule meistens ein wirklicher oder gewesener Seminar-Direktor, die Konferenzen revidiren und ihnen von Zeit zu Zeit neuen Impuls geben. Die Lehrer und Schulvorstände auf dem Lande werden sonst zu schwer mit den Fortschritten der Pädagogik bekannt, und mißverstehen Manches, was sie blos durch Bücher kennen. Die pädagogischen Mittheilungen auf dem Seminar geben dazu die Einleitung; sie können bisweilen in Besprechungen übergehen und gewöhnen dann die Seminaristen, sich anständig, wissenschaftlich und freimüthig zu äußern, und gleichwohl ihren Mittheilungen keinen allzu hohen Werth beizulegen. Die gefährlichsten Feinde der Konferenzen sind die damit verbundenen sinnlichen Genüsse, welche bei zahlreichen Versammlungen fast unvermeidliche Begleiter sind und zweitens die eitle Redseligkeit. Es ist deßhalb in der Regel vorzuziehen, nur die Lehrer der nächsten Nachbarschaft zu Konferenzen zu vereinen.

Lehrerinnen an öffentliche Anstalten zu ziehen, ist an vielen Orten mit gutem Erfolge versucht worden. Da es ein Hauptmittel wäre, die Lehrstellen mit ungenügenden Gehalten für Familien doch zweckmäßig und dauernd zu besetzen, so ist in ernstlichste Erwägung zu ziehen, ob diese Auskunft nicht in ausgedehnterem Maaßstabe anzuwenden wäre. Es müßte dann natürlich in der Gesetzgebung Vorkehrung getroffen und durch ein weibliches Seminar die Befähigung solcher Lehrerinnen gesichert sein.

[1] Brzoska, Die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. Leipzig, 1836. Freese, Die pädagogische Bildung der künftigen Gymnasiallehrer. Stargard, 1839. Mager, Ueber Wesen, Einrichtung und päda=

gogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Literaturen, und über die Mittel, ihm aufzuhelfen. Zürich, 1843 (1 fl. 9 kr.). Auch Curtman, Die Schule und das Leben. Friedberg, 2. Aufl. 1847. Die Reform der Volksschule. Frankfurt 2 Aufl. 1851. Thaulow, Nothwendigkeit und Bedeutung eines pädagogischen Seminars auf Universitäten. Berlin, 1846 (1 fl. 30 kr.).

[2] Beschreibungen der Seminar-Einrichtungen finden sich in folgenden Schriften: Ehrlich, Das evangel. Schullehrer-Seminar zu Soest. Soest, 1829 (18 kr.). Harnisch, Das Weißenfelser Schullehrer-Seminar, Berlin, 1838 (2 fl. 42 kr.). Denzel, Erfahrungen und Ansichten über die Berufbildung der Volksschullehrer (32 kr.). Ludwig, A., Das Volksschullehrer-Seminar. Braunschweig, 1837 (1 fl. 12 kr.). Stern, Nachricht von dem Bestehen &c. des Schullehrer-Seminars zu Karlsruhe. Karlsruhe, 1837 (36 kr.). Eisenlohr, Die Schullehrer-Bildungsanstalten Deutschlands, Stuttgart, 1840 (1 fl. 21 kr.). Kern, Ein deutsches Schullehrer-Seminar. Leipzig, 1843 (36 kr.). Vincas, Schullehrer-Seminaren und Volksschulen. Oldenburg, 1845 (1 fl. 30 kr.).

§. 91. Das Schullehrer-Seminar als Convict.

Denkt man sich ein Schullehrer-Seminar in einer kleinen Stadt mit hinlänglichen Räumlichkeiten zum Wohnen und Unterrichten, mit Hof und Gärten zur freien Bewegung und zur Uebung in ländlichen Arbeiten, so läßt sich einer solchen Anstalt wohl die Form eines erweiterten Familienkreises geben. Drei Klassen von Zöglingen, jede nicht über 20 stark, bewohnen je 1 bis 2 Wohn- und ebensoviel Schlafzimmer, jede unter spezieller Führung eines Haupt- und eines Unterlehrers stehend, alle zusammen unter der Leitung eines Direktors. Die Unterlehrer sind junge Schulkandidaten, welche statt als junge Schulgehülfen verwendet zu werden, einige Jahre länger in der Anstalt verweilen, der sie ihre Bildung verdanken, und theils den leichteren Unterricht mit besorgen, theils die Vorbereitung und Wiederholung überwachen, theils auch zur Disciplin der Anstalt mitwirken. Durch ihre Theilnahme ist es möglich, daß die Seminaristen nur höchst ausnahmsweise sich selbst überlassen, sondern bei ihren Arbeiten wie in ihren Freistunden dem beobachtenden Auge nicht entzogen sind. Hierdurch wird die

Anstalt zugleich Muster der Reinlichkeit, Ordnung, Pünktlichkeit und der Einfluß fremder Personen wird auf ein Minimum reduzirt. Die Selbständigkeit erwirbt sich darum nicht schwerer, denn die unbeaufsichtigten Jünglinge folgen unvermerkt doch fremder Leitung, nur schlimmerer Art. Die Hauptlehrer müssen zugleich Klassenführer sein, jeder steht dadurch einer Abtheilung der Zöglinge besonders nahe, doch so, daß sie auch fachweise Unterricht in anderen Klassen ertheilen. Es würde sich sonst namentlich das Bedürfniß in der Musik nicht befriedigen lassen. Unter Umständen ist es sogar zulässig, einen besonderen Musiklehrer anzustellen, welcher nicht zugleich Klassenführer ist. Während jeder der Hauptlehrer wöchentlich ungefähr 24 Lehrstunden ertheilt, liegt dem Director nur ungefähr die Hälfte davon ob, denn bei der Mannigfaltigkeit seiner Verwaltungs-Geschäfte würde ihm sonst eine Last aufgebürdet werden, welche ihn dem freieren Umgang mit seinen Untergebenen entzöge.

Die Zöglinge werden frühstens nach zurückgelegtem 16. Lebensjahre vermittelst einer Prüfung aufgenommen, welche im Wesentlichen nur die Kenntnisse und Fertigkeiten fordert, wie bei der Entlassung aus einer guten Stadtschule, aber fester, verständiger, bewußter, daneben eine hinlängliche Fertigkeit im Klavierspielen, um das Orgelspiel daran knüpfen und im Violinspiel, um demnächst gruppenweise weiter üben zu können. So treten die Zöglinge in die III. Klasse ein, wo sie ein Jahr verweilen. Es wird da zuerst das Mitgebrachte nochmals revidirt, die Abweichungen ausgeglichen, die Lücken ausgefüllt. Dann werden die Fertigkeiten des Schreibens, Lesens, Rechnens, der Musik, der Orthographie, des nachahmenden Styls, des Auswendig-Lernens, auch wohl des Zeichnens und Turnens in entschiedenen Angriff genommen. Das Wissen dagegen, namentlich in den Realien steht noch etwas in dem Hintergrunde. In dem Religionsunterrichte wird Material für die demnächstige Verwendung gesammelt, die Anregungen der Confirmation wieder aufgenommen und weiter geführt. So verfolgt dieser erste Jahreskurs ungefähr das Ziel einer höheren Volksschule und es kann darum füglich am Schlusse desselben den Schülern, welchen der innere Beruf zum Lehramte fehlt, der Rath ertheilt

werden, sich einer anderen Lebensaufgabe zu widmen. Es ist nicht verlorne Zeit, welche sie in der Anstalt zugebracht haben.

Mit dem Beginn des 2. Jahres rücken die Zöglinge ihrem speziellen Berufe schon etwas näher. Die Kenntnisse sollen nun auch begründet, sie sollen zu Erkenntnissen umgebildet werden. Die Religionslehre sucht ein tieferes Verständniß der Glaubens= und Sittenlehre und bemüht sich, ein inneres geistiges Leben an dieser Fackel anzuzünden. Eine innige Befreundung mit der heiligen Schrift ist deßhalb die zunächst zu überschreitende Schwelle. Die Fertigkeiten treten jetzt verhältnißmäßig gegen das Wissen zurück, die Grammatik leitet zur Korrektheit der Sprache, die Arithmetik und Geometrie begründen das Rechnen. Geschichte, Geographie, Naturkunde werden im Zusammenhang gelehrt, jedoch schon mit Andeutung Dessen, was der Lehrer für sich und was für seine Schule wissen soll. Die Musik tritt bestimmter in das Verhältniß zu dem kirchlichen Gebrauch. Am Schlusse dieses 2. Jahres muß das Maaß von Kenntnissen und Fertigkeiten, welches der Lehrerberuf fordert, im Wesentlichen mitgetheilt sein.

Das 3. Jahr soll in ihre Anwendung einführen, wobei natürlich immer noch viele Lücken auszufüllen, Schwächen zu heilen, Rauhheiten zu glätten bleiben. Hauptaufgaben bilden in diesem schließlichen Kursus die Katechetik als Praxis des Religionsunterrichtes, die Unterrichtslehre mit den nöthigen Zugaben aus der Erziehungslehre, der Styl, die freie Rede (Erzählung, Beschreibung, Erklärung) als Mittheilungsmittel überhaupt, die Unterrichtsproben, die Uebungen in dem kirchlichen Dienste der Lehrer. Die Theilnahme an der Seminarschule wird nun aus einer passiven eine active.

In keinem dieser Kurse wird die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden das auch für das Lehramt geltende Maaß von 36 wöchentlich überschreiten dürfen. Die gesunde Entwicklung des Körpers darf nicht beeinträchtigt werden, es muß auch ein Stündchen für Lektüre übrig bleiben, das Turnen, die naturgeschichtlichen Exkursionen, die Beschäftigungen im Garten und in den Werkstätten (Papparbeit, Drechseln) sind nicht zu vergessen. Der ganze Aufenthalt in dem Seminar muß trotz seiner Abgeschlossenheit gegen außen (denn der Umgang in dem Städtchen wäre ja doch nicht bildend)

im Inneren ein gemüthlicher sein. Die jungen Leute sind sich selber genug, so lange nicht thörichte Reize ihnen das Leben außerhalb verschönern; der Verkehr mit ihren Lehrern, besonders mit den ihnen in allen Beziehungen näher stehenden Unterlehrern fesselt ihre Aufmerksamkeit, regelmäßige Lebensordnung verkürzt ihre Zeit, der Hinblick auf ihren Beruf, gehoben durch religiöse Erbauung, läßt ihnen die Zukunft in einem heiteren Lichte erscheinen.

Die Verpflegung geschieht in der Anstalt selbst durch einen eigens bestellten Kostwirth. Welcher Art auch der Vertrag sei, der mit diesem abgeschlossen ist, die Kost muß einfach, gesund und wohlfeil sein, die Verwöhnungen, Näschereien, welche bei freiwohnenden Gymnasiasten 2c. vorkommen sollen, hier fremd bleiben.

Zu einem solchen Familienleben gehört natürlich auch gemeinschaftlicher Gottesdienst. Es ist nicht gerade erforderlich, daß eine eigne Seminarkirche bestehe; im Gegentheil die Theilnahme an dem sonntäglichen Gottesdienste der Gemeinde bereitet besser auf den Beruf vor. Allein Morgengebete und einige Mal wöchentlich Abendandachten entwöhnen den Sinn der Jünglinge von der ordinären weltlichen Betrachtungsweise und schlingen das Band um den Kreis drr Seminargenossen enger.

Daß der Direktor in diesem Kreise als der belebende Mittelpunkt gedacht ist, und daß auf ein einträchtiges Verhältniß zwischen ihm und den übrigen Lehrern unendlich Viel ankommt, erkennt Jeder leicht. Es ist deßhalb seiner Stellung angemessen, daß er den wichtigsten Theil des Unterrichtes, also den Religionsunterricht selbst ertheile oder daß, was übrig bleibt, in seinem Sinn ertheilt werde. Auseinanderlaufende Richtungen sind hier weit schädlicher als in anderen Lehrverhältnissen.

Eine Prüfung in Gegenwart sachkundiger Mitglieder der Oberbehörde schließt den ganzen Kursus und die jungen Schulkandidaten werden sofort als Gehülfen bei älteren Lehrern verwandt. Selbständige Verwaltungen, wenn auch mit allen Restriktionen der provisorischen Anstellung, sind weit gefährlicher. Die Art des ersten Eintritts in den Beruf, die Vorstellung von vollendeter oder noch zu vollendender Vorbereitung, von Abhängigkeit oder Unabhängig-

keit in höheren Einsichten üben einen weit reichenden Einfluß auf den Charakter eines jeden jungen Mannes.

§. 92. Die Volksschule mit natürlichen Klassen.

Unter allen Schulen sind die zahlreichsten die Volksschulen. Obwohl sie zunächst den Kindern der arbeitenden Klasse gewidmet sind, also der überwiegenden Majorität an fast allen Orten, so ist gleichwohl nicht zu vermeiden, daß auch für höhere Bildung bestimmte Kinder oft eine Zeit lang darin verweilen. Denn die Volksschule ist zugleich eine Ortsschule; sie wird in der Regel nicht von Kindern besucht, welche des Unterrichtes wegen aus dem elterlichen Hause an einen fremden Ort versetzt worden sind, allein eben darum an kleineren Orten von allen Kindern. Dies hat wesentlichen Einfluß auf ihren Charakter. Sie ist weniger Erziehungs-Anstalt, als die höheren Schulen, an welchen die Lehrer für die auswärtigen Zöglinge einen Theil der Elternpflichten zu übernehmen haben. Sie hat mehr lokale als allgemeine Rücksichten zu nehmen, denn sie gehört meistens einer Gemeinde allein und zwar auch finanziell an. Der Staat verlangt ein Minimum von Bildung an seine künftigen Bürger, die Gemeinde kann aber ihre Forderungen höher stellen, und so lange nicht entschiedene pädagogische Nachtheile daraus entspringen, hat der Staat kein Recht, Dies zu hindern. Darum ist eine große Verschiedenheit in dem Maaße und der Form des Unterrichtes in Volksschulen vorhanden und zulässig. Der Staat hat in seiner Gesetzgebung nur Umrisse zu ziehen, um Extreme abzuschneiden, und durch seine Veranstaltungen für Bildung und Anstellung der Lehrer für eine zuverlässige Ausführung zu sorgen; er hat ferner die Minorität in einer Gemeinde vor Beeinträchtigung durch die Majorität zu schützen, den dissentirenden Eltern also wo möglich zu einer Schule in ihrem Sinne zu verhelfen, endlich auch Zwangsmaaßregeln anzuordnen, wo man die Kinder auch dem Minimum des Unterrichtes entzieht; weiter reicht seine Befugniß nicht. Die meisten Modifikationen erfährt indessen die Volksschule nicht sowohl aus pädagogischen Gründen, oder aus besonderen Wünschen der Ge-

meinde, als vielmehr durch den Mangel an Lehrkräften, welcher wieder von der knappen Dotation herrührt. Wenn nur die Wahl bleibt, ob man einem Lehrer eine Ueberzahl von Schülern überlassen, oder zwei Lehrer mit ungenügender Existenz anstellen soll, so gebietet die Menschlichkeit wie die Pädagogik, lieber das Erste zu thun, so lange nur irgend das Minimum der Bildung erreicht werden kann. Und der wechselseitige Unterricht hat hier eine Auskunft dargeboten, welche zur Deckung der äußersten Nothfälle höchst dankenswerth erscheint. Die pädagogische Vollkommenheit einer Schul-Organisation besteht zunächst darin, daß die Schüler nach den Forderungen ihrer Entwicklung eingetheilt, und jede Abtheilung mit dem nöthigen Unterrichte versehen werde. Vorausgesetzt wird, daß nur einmal jährlich Aufnahme stattfindet und daß also der Kursus durchaus ein einjähriger sei. Dann muß aber jeder Jahrgang von Kindern eine (natürliche) Klasse bilden, und jede Klasse muß ihren eigenen Lehrer mit soviel Unterrichtsstunden besitzen, als der Zweck fordert. Wie selten läßt sich Dies aber ausführen! Nur in bedeutend großen Städten wird man Schulen errichten können, welche aus 8 Klassen bestehen! Und doch sind es 8 Jahrgänge von Kindern, welche von 6 bis zu 14 Jahren unterrichtet werden sollen. Noch ist aber die Trennung der Knaben von den Mädchen nicht berücksichtigt. Soll diese von Anfang bis zu Ende durchgeführt werden, so sind 16 Klassen nöthig mit wenigstens 14 Lehrern. Allein wir nehmen an, daß die Trennung der Geschlechter vor dem zehnten Jahre gar kein pädagogisches und auch von da an kein sittliches Bedürfniß sei. Wieviel Kinder lassen sich aber in eine natürliche Klasse ohne pädagogischen Nachtheil vereinigen? Viel hängt natürlich von der Persönlichkeit des Lehrer ab. Allein da alle, auch die talentvollsten Lehrer alt werden, und dann nicht mehr das Nämliche leisten können, als früher, so muß die Pädagogik einen Durchschnitt zwischen den regsamsten und den langsamsten (nicht den trägsten) Lehrern nehmen, und die Erfahrung scheint nicht mehr als 60 Schüler in einer natürlichen Klasse billigen zu können. Dem Einzelen gehört eine Minute von der Stunde, so kann doch wenigstens eine Frage an ihn gerichtet werden [1]). In kombinirten

Klassen muß nach dem natürlichen Gang der Dinge die länger unterrichtete Abtheilung weiter entwickelt sein, als die später eingetretene. Ist Dies nicht der Fall, so ist es entweder ein seltenes Zusammentreffen ungewöhnlicher Fähigkeiten, oder der Unterricht war so schlecht und verwirrt, daß sich keine entschiedenen Fortschritte herausstellen konnten. In der Regel wird Doppelunterricht anzuwenden sein. In natürlichen Klassen sind alle Schüler auf einer, obgleich nicht eben geraden Linie; aber die inneren Abstufungen dürfen nie so weit von einander getrennt werden, daß sie nicht durch dieselbe Thätigkeit des Lehrers beschäftigt würden. Das Alter der Schüler übt auf das Maximum der Schülerzahl in einer Klasse keinen Einfluß. Denn ganz junge Kinder sind noch zu unstät, als daß der Lehrer eine größere Anzahl besorgen könnte; ältere bedürfen zwar weniger subjektive, aber desto mehr technische Hülfe, genaue Korrektur u. s. w., so daß die größere Zahl fast noch hinderlicher wird. Aus diesen Prämissen würde sich eine Volksschule von 8 Klassen mit 480 Schülern und sieben Lehrern konstruiren. Nur die beiden untersten Klassen können von einem Lehrer zugleich besorgt werden, indem derselbe der einen 16, der anderen 18, zusammen also 34 Lehrstunden wöchentlich ertheilt, Was allerdings viel, aber für einen kräftigen Mann leistbar ist. Eine solche Schule kann als Normal-Organismus der Volksschule betrachtet werden, und wir stellen deßhalb einen ausführlicheren Lehrplan für dieselbe auf, um uns im Verfolg darauf zu beziehen.

Was zuerst die Benennung der Klassen betrifft, so lassen wir nach Art der meisten Gymnasien die höchste I., die niedrigste also VIII. sein. I. bis IV. bilden die oberen, V. bis VIII. die Elementarklassen. Um den Sprachgebrauch nicht zu vernachlässigen, wird auch von Mittelklassen die Rede sein müssen. Wir schneiden dann von den Elementarklassen 2, von den Oberklassen 1 ab, und nennen diese Mittelklassen. Die VIII. Klasse bildet die Basis der übrigen, in diese werden die Schüler des schulfähigen oder schulpflichtigen Alters in Masse aufgenommen, nur einzele, durch besondere Zufälle früher gehinderte treten später dazu. Die Kinder müssen also hier für die ganze Schulzeit disziplinirt werden. Theils darum, theils weil kleine Kinder sich nur allmählich an eine dauernde geistige

Beschäftigung gewöhnen lassen, ist in dieser Klasse eine Steigerung der Zahl der Lehrstunden innerhalb des Jahreskursus rathsam. Man fängt mit 2 Stunden täglich an, nach einem Vierteljahre erhöht man die wöchentliche Zahl auf 14. Dadurch gewöhnen sich die Kinder, an 2 Wochentagen 2 Stunden hinter einander in der Schule zu sein. Mit dem Beginn des zweiten Semesters setzt man 16 wöchentlich, so daß auf jedem Tage 3 Stunden liegen, mit Ausnahme zweier Tage, wo der Nachmittag frei bleibt. Alle übrigen Klassen haben das ganze Jahr hindurch eine gleiche Zahl von Lehrstunden. Das Fortschreiten der Stundenzahl für jede Klasse stellt sich in folgendem Schema dar:

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Klasse.
26	26	26	24	22	20	18	16	Lehrstunden.

Der Lehrer von VI kann 2 bis 4 Stunden in VII übernehmen, sonst herrscht das Klassensystem; die Kinder wissen nur von einem Lehrer. Wenn außerdem den Lehrern die Leitung des gymnastischen Unterrichtes, einige Beschäftigung in der Kleinkinderschule und wohl noch der Fortbildungs-Unterricht für die aus der Schule Entlassenen obliegt, so sind sie alle in vollem Maaße beschäftigt, und die Arbeit kann zugleich in gewissem Grade nach dem Dienstalter vertheilt sein. Denn willkürliche Bevorzugung rücksichtlich der zu haltenden Lehrstunden macht empfindlich und unlustig. Für die Vertheilung der Lehrgegenstände stellen wir zuvörderst folgende Uebersicht auf:

Lehrgegenstände.	Wöchentliche Stunden in den Klassen.							
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Bibelkunde	2	2	2	2	2	2	2	2
Glaubens- und Sittenlehre	2	2	2	1	—	—	—	—
Lesen	2	2	3	4	5	5	5	6
Schönschreiben	2	2	2	2	3	3	2	2
Rechtschreiben	1	1	2	2	3	3	2	—
Styl	2	2	2	1	—	—	—	—
Grammatik	1	1	1	1	1	—	—	—
Anschauungs-Unterricht	—	—	—	—	3	3	3	3
Rechnen	3	3	4	4	3	3	3	3
Geometrie	2	2	—	—	—	—	—	—
Geographie	2	2	2	2	—	—	—	—
Naturgeschichte	1	1	2	2	—	—	—	—
Naturlehre	2	2	—	—	—	—	—	—
Geschichte	2	2	2	1	—	—	—	—
Gesang	2	2	2	2	2	1	1	—
Summe	26	26	26	24	22	20	18	16

Hierzu noch folgende Bemerkungen. Bibelkunde ist der allgemeinere Namen, worunter biblische Geschichte, Lesung biblischer Lehrabschnitte und Einleitung in die biblischen Bücher zusammengefaßt ist. Ob man die Religionsgeschichte unter diese Rubrik ziehen, oder als einen Anhang zur Glaubenslehre betrachten will, hängt von der Einrichtung der gebrauchten Lehrbücher und von dem Maaße der Theilnahme des Geistlichen an dem Religions-Unterrichte ab. Die Glaubens- und Sittenlehre tritt zuerst als Memoriren und Verstehen geordneter Bibelsprüche auf, und geht erst allmählich in Kenntniß des Katechismus über. Unter dem Lesen ist wirkliche, auf Lesefertigkeit oder -Schönheit gerichtete Uebung verstanden, inbegriffen die Gedächtniß- und Rezitir-Uebungen, welche sonst auch als Deklamation aufgeführt werden, weil bei allen diesen der angemessene Vortrag die Hauptsache bleibt. Die angelehnte Grammatik ist in den Elementarklassen als wenig zeitraubend nicht besonders neben dem Lesen aufgeführt, in den Oberklassen aber mit 1 Stunde wöchentlich angesetzt, weil nun die

Fortschritte in der Grammatik sich nicht mehr vorzugsweise auf das Lesebuch, sondern mehr auf schriftliche Uebungen stützen. Sofern Kirchenlieder memorirt und rezitirt werden, können sie ebensowohl dem Lesen (als Kenntniß der Literatur und Uebung des Vortrags) zugetheilt werden, als der Glaubenslehre, je nachdem der sprachliche oder sachliche Zweck überwiegend ist. Unter Schönschreiben sind die Uebungen verstanden, wo Dies als Hauptzweck dasteht; es ist aber durchaus nicht gemeint, daß wirklich Schönschreiben von Schreiben überhaupt getrennt sein und in eine Art Zeichnen ausarten soll. Sind die Schüler geübt genug, so kann füglich auch einmal diktirt werden, so daß Rechtschreibung der untergeordnete, Schönschreiben der überwiegende Zweck ist. Auch Federn schneiden, Briefe falten u. dgl. kann in diesen Unterricht gezogen werden. Endlich wird es Schulen geben, wo das Schönschreiben vor der obersten Klasse als absolvirt betrachtet werden kann; dann kann vielleicht Zeichnen an dessen Stelle treten. Das Rechtschreiben in den Oberklassen wird entweder mit dem Styl oder der Grammatik in nähere Verbindung treten. Im letzteren Falle werden die Uebungssätze der Grammatik zugleich Beispiele der Rechtschreibung, im ersteren sind die Fremdwörter u. dgl. zugleich Gegenstand kleiner stylistischen Aufgaben. Erweiterung des Wortreichthums (Onomatik) und Kenntniß der Begriffs-Sphäre der Wörter (Synonymik) können die angelehnten Aufgaben sein. Bei dem Styl kann es sich blos um Vorübungen und ganze oder halbe Nachahmungen handeln, weil selbständige Arbeiten erst einer viel weiter gediehenen Entwicklung angemessen sind. Die eine Stunde in der VI. Klasse soll zu gar nichts Anderem dienen, als Gehörtes und mündlich Nacherzähltes nun auch zu Papier zu bringen. Der Anschauungs-Unterricht vertritt in den Elementarklassen die Realien; in der V. sondern sich dieselben in Zweige, wovon die Geschichte anfangs nur mit 1 Stunde versehen ist. Sie soll nämlich auf dieser Stufe nur einleiten, die bloßen Lehr-Erzählungen von den historischen zu unterscheiden. Sollte jedoch ein größerer Umfang für die Geschichte gewünscht werden, so läßt sich zu ihren Gunsten ein Abzug an dem Rechnen machen, welches nicht gerade zwei Jahre hinter einander mit vier wöchentlichen

Stunden bedacht zu sein braucht. Das Rechnen greift übrigens mit der Geometrie so zusammen, daß sie sich wechselsweise unterstützen. Für Mädchenklassen fällt die Letztere natürlich weg, und zwar ohne anderen Ersatz als die Industrie-Arbeiten, seien dieselben an den öffentlichen Unterricht gebunden oder nicht. Noch ist des Zeichnens zu erwähnen. Das Bedürfniß darnach ist zu örtlich und persönlich, als daß man es unter die allgemein verbindlichen Lehrgegenstände hätte setzen dürfen. Ist es erforderlich, so reichen 2 Stunden für jede der 3 obersten Klassen hin, und diese können nöthigen Falls an dem Schönschreiben, Rechnen oder an der Naturkunde abgebrochen werden [2].

Zu diesem obgleich theoretisch normalen Lehrplane muß jedoch die Bemerkung gemacht werden, daß er in der Praxis selten vorkommen wird; erstens, weil in einer Stadt (denn von Dörfern kann kaum die Rede sein), welche 480 schulpflichtige Kinder hat, und für dieselben 7 Lehrer anstellt, schwer zu glauben ist, daß sie nicht neben der Volksschule noch eine höhere Schule begründen, oder doch einen Theil derselben in eine Art Realschule oder Progymnasium umgestalten wird, und zweitens, weil bei so zahlreicher Bevölkerung sich die Armen wahrscheinlich wieder zu einer Bevölkerung von eignen Bedürfnissen gestalten werden. Mit anderen Worten: Der vorstehende Lehrplan nimmt die reine eigentliche Volksschule, geht aber nicht auf den Unterschied der Bedürfnisse der Reichen und Armen ein, läßt für die Ersteren fremde Sprachen weg, muthet dagegen den Anderen zuviel Lehrstunden und zuviel Lehrmittel zu. Da aber, wo nach Abscheidung der höheren Stände, wie der Armen, noch die Zahl von beinahe 500 Kindern des mittleren und niederen Gewerbstandes übrig bleibt, darf wiederum kaum erwartet werden, daß man den Aufwand für 7 Lehrer nicht zu hoch findet, und sich nicht lieber mit einer Schule von kombinirten Klassen begnügen werde. Es ist aber in der ganzen Körper- und Geisterwelt ähnlich beschaffen: das Reguläre findet sich am seltensten.

[1] Man vergesse nicht, daß ein Lehrer den Unterricht von zwei Klassen nothdürftig besorgen kann, daß also das Maximum der Schülerzahl durch die obige Annahme auf 120 steigt. Nur sollen diese 120

in keinem Unterrichte zugleich anwesend sein. Zu bloßen Sitzübungen ist die Schule zu edel.

[2] In manchen Schulen, besonders städtischen, ist das Zeichnen wichtiger als viele anderen Kenntnisse. Bauhandwerker z. B. können es gar nicht entbehren. Allein dann muß es ja auch gerade diese berufliche Richtung nehmen, allgemeine Vorübungen fördern nicht weit. An den meisten Orten genügt es, wenn der Zeichen-Unterricht in der Weise mit der Schule verbunden ist, daß derselbe den sich darum bewerbenden und fähigen Schülern unentgeltlich ertheilt wird.

§. 93. Volksschulen mit kombinirten Klassen.

Gerade der häufigste Fall der Organisation von Volksschulen ist der ungünstigste, nämlich der, wo ein einziger Lehrer alle schulpflichtigen Kinder einer Gemeinde zu unterrichten hat. Hier müssen also 8 natürliche Klassen in höchstens 36 wöchentlichen Lehrstunden unterrichtet werden. Da hängt der Erfolg natürlich großen Theils von einer richtigen Kombination ab.

Bei einer sehr kleinen Schülerzahl, wo vielleicht ganze Jahrgänge ausfallen, wo die Disziplin fast keine Zeit kostet und das Abhören, Korrigiren u. s. w. rasch abgethan sein kann, ist es thunlich die ganze Schülerzahl trotz ihrer Ungleichheit an Jahren und Entwicklung zugleich zu versammeln und vermittelst Doppelunterrichtes angemessen zu beschäftigen. Es ist dies ein ähnlicher Fall wie für den Hauslehrer, welcher 5—6 Kinder der nämlichen Familie, also ungleichen Alters zu unterrichten hat. Gerade diese Aehnlichkeit mit der Familie, diese wechselseitige Hülfeleistung und Rücksichtsnahme der Schüler auf einander, so wie die unmittelbare Berührung des Lehrers mit jedem Kinde, welche der gemüthlichen Erziehung günstig ist, hat denn auch diese Einrichtung bei Vielen empfohlen. Hat man ja doch solche einklassige Schulen als Regel für den Unterricht auf dem Lande aufstellen wollen. Indessen bleibt es doch ein Schein, durch welchen man sich hat täuschen lassen. Nur an gar wenig Orten ist die Schülerzahl wirklich so klein, daß die Bedingungen des Gelingens zutreffen. Wächst aber die Zahl einigermaßen, so wird der auf einen Schüler fallende Unterrichtstheil verschwindend klein und die Nothwendigkeit der

Disciplin drängt sich immer deutlicher hervor. Ueberdies müssen die Kinder ermüdend lange auf einander warten, die ewigen Wiederholungen töden zuletzt auch die ausdauerndste Lernlust.

Deßhalb hat man es in den meisten Orten vorgezogen 2 kombinirte Klassen aus den 8 natürlichen zu bilden und jede für sich zu unterrichten. Hier und da hat man wohl auch noch eine Mittelklasse einzuschieben gesucht, welche bald allein, bald mit der Oberklasse unterrichtet wird. Doch ist diese Organisation theils zu künstlich, theils zu belastend für den Lehrer, um allgemein empfohlen zu werden. Die Bildung von 2 Klassen unter einem Lehrer betrachten wir darum als eine normale. Die Elementarklasse besteht aus 4 Jahrgängen von 6—10 jährigen Kindern. In Gemeinden bis zu 700 Einwohnern wird die Schülerzahl dann die normale 60 nicht übersteigen. Diesen wendet der Lehrer die kleinere Hälfte seiner Lehrstunden, wöchentlich 14 bis höchstens 16 zu. Allerdings werden die jüngsten dabei oft längere Zeit zuhören müssen, allein eben dieses Zuhören nützt gerade den kleinsten schon etwas, indem es zur Nachahmung reizt und zum Stillesitzen gewöhnt. Denn auch Dies gehört zur feinen äußerlichen Zucht. Die älteren Schüler lassen sich, so oft der Lehrer sich zu der jüngeren Truppe wendet, mit schriftlichen Aufgaben beschäftigen. In manchen Fällen ist es erlaubt, die Neulinge, sobald sie ihr Pensum geleistet haben, zu entlassen. Es bleiben ja immer noch 3 aus verschiedenen Aufnahmen stammende Abtheilungen neben einander zu beschäftigen und der Doppelunterricht muß immer noch aushelfen.

Ein Lehr- und Lektionsplan ist unter solchen Umständen schwer zu entwerfen, da der Lehrer jedenfalls oft genöthigt wird, nach den Umständen zu handeln, abzukürzen, zu Neuem überzugehen oder länger zu wiederholen, als im Voranschlage war. Vor Allem ist es rathsam, nach halben Stunden einzutheilen, da das längere Beharren bei einem Gegenstande die Kinder leicht übermüdet, auch der Wechsel der Abtheilungen sonst zu langsam erfolgt. Die Kinder dürfen nicht allzu lange auf Beschäftigung warten, sonst verfliegt ihre Aufmerksamkeit. Daß der Unterrichtsstoffe nicht viel sein dürfen und von Vollständigkeit keine Rede sein kann, versteht sich von selbst. Folgender Plan mag einen annähernden Begriff geben:

Religion täglich $1/2$ Stunde, beim Beginn des Unterrichtes, Gebet, biblische Geschichtchen, einige Sprüche.

Lesen, entweder mit dem Schreiben der übrigen Abtheilungen gleichzeitig, oder so, daß die eine Abtheilung sich still übt, während die andere laut liest. Für Lesen und Schreiben zusammen täglich 2 halbe Stunden.

Anschauungsunterricht in Unterredungen mit allen Abtheilungen zusammen, wöchentlich 4 halbe Stunden. Dies schließt zugleich die ersten Sprachübungen in sich ein, soweit dieselben nicht an das Lesen und Schreiben angelehnt sind.

Rechnen, täglich $1/2$ Stunde, vorherrschend Kopfrechnen, das schriftliche nur um still beschäftigen zu können.

Gesang nach dem Gehör täglich einige Minuten am Schlusse der Schule.

Die Oberklasse, welche unter demselben Lehrer sich an diese Elementarklasse anschließt, enthält ebenfalls 4 Jahrgänge zu einer (künstlichen) Klasse kombinirt. Auch sie zählt höchstens 60 Schüler und erhält außer dem etwaigen Religions-Unterrichte des Geistlichen 18—20 wöchentliche Lehrstunden von ihrem Lehrer. Der Doppelunterricht ist nicht mehr so umfassend, weil den Schülern eher ein Warten auf andere, eine öftere Wiederholung zugemuthet werden darf und weil überhaupt mehr schriftliche Aufgaben vorkommen. Der Wechsel der Unterrichtsgegenstände findet nun stündlich statt, außer etwa im Gesang, für welchen halbe Stunden günstiger sind.

Religion wöchentlich 6 Stunden (vorausgesetzt, daß der Geistliche sich daran betheiligen kann). Die biblische Geschichte wird durch Lesen und Wiedererzählen vervollständigt. Aus der Bibel selbst sind geeignete Abschnitte zu lesen, Sprüche auswendig zu lernen, daneben Liederverse und die Hauptstellen des Katechismus. Die Schüler müssen durch öfteres Katechisiren zum Denken über religiöse Stoffe gewöhnt werden.

Lesen wl. 3 Stunden, dazu eine 4. für angelehnte Grammatik. Es soll zwar in allen Lesestunden auch auf grammatische Belehrung Rücksicht genommen werden, jedoch nur in einer vor herrschend und mit ausführlicher Erklärung. Dagegen ist auf Ver-

ständniß des Gelesenen hoher Werth zu legen und das Vorlesen auch mit Rücksicht auf die Zukunft zu pflegen.

Schreiben, wl. 2 St., welche jedoch wohl auch in halbe getheilt sein dürfen. Das Schönschreiben ist nicht so sehr Hauptzweck, daß nicht auch Nebenzwecke damit verbunden sein könnten, z. B. orthographische oder stylistische Abschriften ꝛc.

Rechtschreiben für die ausdrückliche Uebung wl. 1 St., gelegenheitlich aber kommt es vor beim Lesen, Schreiben, bei Grammatik und Styl.

Styl wl. 1 St. zur directen Anleitung durch schriftliche Nachahmung vorgelesener oder sonst wohl vorbereiteter Stücke. Indirect beim Lesen, Schreiben u. s. w.

Realien wl. 1—2 St., hauptsächlich Geographie, woran sich Geschichte und Naturgeschichte anlehnt, doch wird dies Wenige durch das Lesebuch unterstützt und vervollständigt.

Rechnen, wl. 3 St. (auch wohl in 6 halbe St. zerlegbar). Die eine Hälfte der Schüler rechnet im Kopf, während die andere schriftlich.

Gesang, wöchentlich 1—2 St., halbstündlich vertheilbar. Die Kirchengesänge mit dem Religionsunterricht in Verbindung zu bringen.

Auf dem Lande wird häufig ein Unterschied zwischen Winterschule und Sommerschule gemacht. Wo die Umstände es nicht dringend fordern, dulde man Dies um des bloßen Herkommens willen nicht. Es führt leicht zu einer Art von Verwilderung der Kinder und gewöhnt die Lehrer an Laxheit in ihrem Amt. Muß es aber nachgegeben werden, so nehme man wenigstens die Elementarklasse von allen Reductionen aus. Kinder dieses zarten Alters können den Eltern noch wenig Dienste leisten und sind in der Schule gewöhnlich besser aufgehoben als in dem verlassenen elterlichen Hause. Ueberdies finden zur eigentlichen Erntezeit wohl allenthalben Ferien statt. Der Oberklasse erhalte man wenigstens 2 St. täglich und beschränke sich dann auf die Befestigung der Fertigkeiten. Muß größeren Fortschritten entsagt werden, so lasse man mindestens Nichts verloren gehen.

Die Schulen mit 2, 3, 4, 5, 6 Lehrern erfordern wohl auch noch Kombination einiger natürlichen Klassen, jedoch nicht so vieler. Die Lehrplane können nach den vorstehenden Analogien leicht entworfen werden. Jedenfalls hüte sich die entwerfende Behörde a) vor unnöthiger Trennung der Geschlechter, b) vor Parallelklassen überhaupt, c) vor Nachgiebigkeit an persönliche Wünsche der Lehrer, wo diese mit dem Interesse der Schule streiten, d) insbesondere vor Konzessionen an das Fachlehrsystem, e) vor Zerreißung der Jahrgänge (natürlichen Klassen) der Schüler.

§. 94. Lektionsplan

der .... Klasse der Schule zu .....
für das .... Halbjahr 185 .

Zahl der Einwohner der Gemeinde ....
Zahl der schulpflichtigen Kinder überhaupt ....
Zahl der Schüler in der .... Klasse unter dem Lehrer ....

Zahl der wöchentlichen Lehrstunden der Schüler
" " " " des Lehrers
" " " " des Geistlichen
" " " " des Fachlehrers.

Anfang der Lehrstunden um .... Uhr
Ende " " " .... "

Unterrichtsfächer.

1. Religion: wöchentliche Lehrstunden vorschriftsmäßig ....
   Bücher in den Händen der Schüler ....
   Stoffbücher des Lehrers .....
2. Lesen wl. St. vorschriftsmäßig ....
   Hauptlesebuch ....
   Vorlesebücher ....
3. Schreiben, wl. St. vorschriftsmäßig
   Vorschriften

4. Rechtschreiben wl. St. vorschriftsmäßig
   Dictirstoff ....
   Regelbuch ....
5. Grammatik wl. St. vorschriftsmäßig ....
   Angelehnt an:
   Stoffbuch:
6. Styl wl. St. vorschriftsmäßig
   Stoffbuch:
   Letzte Aufgabe:
7. Realien wl. St. vorschriftsmäßig
   Stoffbuch:
   Landkarten:
   Nächste Themata:
8. Rechnen wl. St. vorschriftsmäßig
   Stoffbuch:
   Gegenwärtige Aufgabe:
9. Gesang wl. St. vorschrifsmäßig
   In den Händen der Schüler:
   In den Händen des Lehrers:
   Wieviel Choräle sind eingeübt?

Uebersichtlicher Stundenplan.

Begründung der etwaigen Abweichungen von dem Normalplan von Seiten des Lehrers.

Bemerkungen von Seiten des Schulvorstandes.

Genehmigung resp. Modification durch den Schulinspector.

§. 95. Die höhere Volksschule.

Eine Schulgattung hat noch keine Realisirung oder wenigstens unvollkommne gefunden, so sehr sich auch ihre Idee als nothwendig darstellt — die höhere Volksschule. Denn obgleich bei weitem die meisten, welche ihre eigentliche Schulzeit in der Volksschule

zubringen, sogleich nach der Confirmation in das Berufsleben übergehen, so gibt es doch immer auch Solche, deren Verhältnisse eine weiter gehende Bildung erlauben und fordern, ohne daß sie darum in Realschulen oder Gymnasien passen. Wer bis zu vollendetem 14. Jahre die Erlernung fremder Sprachen nicht begonnen hat, wird nur mit großer Anstrengung sich der Elemente derselben bemächtigen. Welchen Platz soll nun ein solcher junger Mensch z. B. in der Realschule einnehmen? Soll er unter den 10jährigen Knaben französische Vokabeln lernen? oder kann er etwa von dem Hauptunterrichte dispensirt werden und nur nebenbei laufen in den Unterrichtszweigen, die ihm zugänglich sind?

Das Richtige wären vielmehr deutsche Schulen für Jünglinge, welche sich genau an die verlassenen Knabenschulen anfügten. Gar viele wohlhabende Landwirthe mögen ihre Söhne in dem Alter von 15 bis 16 Jahren noch nicht zur schweren Arbeit anhalten, sie scheuen sich aber auch, dieselben durch Hingabe in eine größere Stadt und in eine Schule, wofür sie nicht vorbereitet sind, vornehm zu machen und damit sittlich zu verderben. Solche würden ihre Rechnung in der höheren Volksschule finden. Diese könnte in ländlicher Umgebung in einfachen Verhältnissen errichtet werden und gerade diejenigen Lehrgegenstände betreiben, welche dem gebildeten Landmann die nützlichsten sind. Es möchte darum auch eine Art Landwirthschaftslehre darin Platz finden. Denn die bisher bestehenden landwirthschaftlichen Schulen haben eben den Vorwurf der allzu großen Vornehmheit, der einseitig theoretischen Richtung und des Nichtanschlusses an das Bestehende nicht abzuwälzen vermocht. Sie haben meistens auch diejenigen Lehrstoffe, welche zwar nicht der Landwirthschaft angehören, aber doch dem Landmann in seinen Beziehungen zu Gemeinde und Staat nützen, außer Acht gelassen. Alles Dies ließe sich vollkommner durch die höheren Volksschulen erreichen. Außerdem möchten sie wohl die beste Vorschule für die Schullehrer-Seminare bilden. Denn wie diesen anders durchgreifend geholfen werden könnte, hat eben noch Niemand nachgewiesen. Und ob ein großer Theil des Gewerbstandes nicht besser bei einer solchen rein bürgerlichen Bildung führe, als bei dem immer an die Honoratiorenschaft streifenden

Unterrichte der Realschulen, darf billig bezweifelt werden. Hier soll nur die Idee als eine weiterer Entwicklung fähige und würdige niedergelegt werden.

§. 96. Fortbildungs-Schule.

Die Volksschule kann (auch abgesehen von der höheren Volksschule) einer Fortbildungs-Anstalt nicht entbehren, weil sie die Kinder nicht bis in das Jünglingsalter führt, sondern als Kinder entläßt. Die Anwendung der erworbenen Kenntnisse in den Berufsgeschäften erfolgt oft so spät, daß sie vorher längst vergessen oder wenigstens schwerfällig geworden sind. Gerade Das, was einem eben aus der Schule entlassenen jungen Menschen aufgetragen zu werden pflegt, ist meistens höchst ungeistiger Natur, und steht mit seinen Leistungen in den letzten Schuljahren in gar keinem Zusammenhange. Umgekehrt erhält der Lehrling und Geselle erst die Anschauungen, welche ihm das in der Schule Gelernte wichtig und verständlich machen; aber nun fehlt es an Mitteln zur Wiederholung und Erweiterung des Unterrichtes. Die Fortbildungs-Schule muß hier vermittelnd dazwischentreten. Allein auch in sittlicher Hinsicht ist der Kontrast zwischen der Lage des jungen Menschen, der die Schule besucht, und dessen, der sie verlassen hat, viel zu grell. Der Schüler hatte Ausfüllung seiner Nebenstunden mit nützlicher und geistiger Beschäftigung, der Entlassene keine, vielmehr das Beispiel der Mehrheit vor sich, die Freistunden auf wilde Zerstreuungen zu verwenden. Der Schüler war zur Ordnung, Aufmerksamkeit, Schicklichkeit, Verträglichkeit und vielen anderen Tugenden gewöhnt, er dachte nicht mehr an ihre Verletzung; der Entlassene ist in seinem Verhalten höchst äußerlich, gewöhnlich nur in Beziehung auf gewisse Erwerbs-Fertigkeiten kontrolirt, im Uebrigen sein eigner Herr, soweit nämlich die Verführung und die immer herrschender werdende Sinnlichkeit eine Selbstherrschaft zuläßt. Die Autorität der Eltern reicht nach moderner Sitte nicht weit über die Zeit des Schulbesuches, wo sie der Lehrer unterstützte, die der Lehr- und Dienstherrn meist nur an Das, was ihr eignes nächstes Interesse betrifft, die der Geistlichen feiert ihren höchsten und seltenen

Triumph in einigen unnachhaltigen Rührungen. Vor Zeiten war es eine durch Herkommen geheiligte und fest organisirte Kirchenzucht, wodurch die Geistlichkeit wirkte. Nachdem diese aufgelös't ist, oder sich trotz aller Gegenbemühungen fortschreitend auflösen wird, ist der Geistliche auf die bloße Kraft des Wortes angewiesen, und wie schwach diese ist, wo sie sich nicht mit anderen Kräften verbindet, das lehrt die tägliche Erfahrung. Diese ungünstigen intellektuellen und sittlichen Verhältnisse bessern sich sogleich, wenn das pädagogische Gesetz der Stätigkeit auch hier nicht verletzt wird, wenn also die Schule nicht plötzlich, nicht in der Periode der unvollendeten Erziehung abbricht, sondern bis zu dem Alter der sittlichen Reife, freilich in absteigender Einwirkung fortdauert. Gleichwie die Kleinkinder-Schule die Vermittlung in dem Alter der Kinder übernimmt, wo Erziehung und Unterricht noch nicht geschieden werden können, so gewährt die Fortbildungs-Schule die Vermittlung in dem Alter, wo Selbstleitung und Erziehung noch in einander zu greifen pflegen. Weglassung der Fortbildungs-Anstalten wäre gerade so viel, als eine Ernte säen und pflegen und die Einsammlung dem Zufalle, d. h. der Unredlichkeit und der Saumseligkeit überlassen. Das wird auch von Pädagogen ziemlich allgemein, von Staatsmännern hier und da, jedoch mit vielen politischen, juristischen und finanziellen Restriktionen anerkannt. Die Wahrheit wird sich aber Bahn brechen: daß eine erweckende Erziehung der Jugend bis zu der Konfirmation, und eine darauf folgende unbewachte Hinausstoßung in den Strudel des sinnlichen Lebens verderblicher ist, als eine konsequente Niederhaltung der geistigen Kräfte unter den Schranken äußerlicher Gesetzlichkeit. Wir nehmen also Fortbildungs-Schulen mit den nöthigen Befugnissen der Sittenzucht für alle diejenigen Schulen, welche nicht über das vierzehnte Jahr hinausreichen, in Anspruch, mithin für alle Volksschulen, indem wir voraussetzen, daß die höheren Schulen ihren Fortbildungskursus in sich selbst enthalten. Wir erinnern dabei zugleich an das Institut des Elternrathes, welches am ersten geeignet wäre, die verloren gegangenen Disziplinarmittel zu ersetzen. Wie aber die Ausführung geschehen soll, darüber liegen noch wenig Erfahrungen vor.

Es sind zwar an vielen Orten Sonntagsschulen errichtet, allein da sie lediglich von dem guten Willen der Lehrlinge, Gesellen und der Eltern abhängen, so werden sie sparsam oder unregelmäßig besucht, und gehen oft nach kurzem Bestehen wieder ein. Es bestehen auch noch Katechismus-Examina unter mancherlei Namen, allein ohne hinlängliche Kontrole und auch ohne pädagogische Anregung. Hier und dort hat man auch Abendschulen für gewisse Wochentage eingerichtet, und unter dem Namen Gewerbs-Schulen den Unterricht für den rationellen Betrieb der Handwerke eingeleitet, allein ein durchgreifender Organismus scheint noch nirgends ausgebildet zu sein. Auch ist in der That für solche Schulen das lokale Bedürfniß noch weit bestimmender als bei anderen. Es gibt z. B. Fabrikorte, wo die jungen Fabrikarbeiter ohne Anstand Abendschulen besuchen können, weil ihre Arbeit mit Einbruch der Nacht aufhört, während sie anderwärts bis zu späten Stunden in Anspruch genommen und dann körperlich und geistig stumpf sind. Wir wollen uns darum begnügen, zuerst eine Sonntags-Schule zu beschreiben, wie dergleichen in Städten und Dörfern bereits bestehen, dann eine abendliche Gewerbs-Schule, wie sie sich ebenfalls in der Erfahrung bewährt haben. Lese-, Gesang- und Turn-Vereine verdienen daneben ebenfalls einer Erwähnung [1]).

Das Vorurtheil, daß, weil der Sonntag zur Ruhe bestimmt sei, an demselben kein Unterricht ertheilt werden dürfe, bedarf keiner Widerlegung; es wird nur hier und da noch aus Egoismus unterhalten, christliche Gesinnung weiß davon Nichts. Man versammle also getrost die erwachsene Jugend (zunächst kann es nur der männlichen gelten, doch wäre auch die weibliche noch manchen Fortschrittes theilhaftig zu machen) zu einer mit dem Gottesdienst nicht kollidirenden Stunde, gleichwohl ob Vormittags oder Nachmittags zum Unterrichte. Doch wird der Nachmittag darum den Vorzug verdienen, weil dann die nützliche Beschäftigung die Gelegenheit zu unsittlichen Vergnügungen mehr abschneidet. Lehrer der Sonntagsschule kann auf dem Lande der für die Kinderschule angestellte Lehrer sein, wenn man ihm eine angemessene Anzahl von Lehrstunden an der Hauptanstalt dafür nachgelassen hat,

und wenn man ihn so besoldet, daß er die Besetzung des letzten arbeitsfreien Tages wohl ertragen kann, weil ihm an jedem anderen Tage sorgenfreie Nebenstunden bleiben. An vielen Orten wäre es auch als Gewinn zu betrachten, wenn man die Verpflichtung des Lehrers zum Glöcknerdienste in die Verpflichtung, die Sonntagsschule zu halten, umwandelte. Die Belastung ist schon darum keine so übertriebene, weil für die Sonntagsschule zur Zeit der stärkeren Feldarbeit nothwendig Ferien eintreten müssen. Wo der Lehrer nicht auf solche Weise zur Besorgung der Sonntagsschule verbindlich gemacht werden kann, da wird er durch ausdrückliche Vergütung wohl bewogen werden können, sonntäglich zwei Stunden anzuwenden. Denn diese Zeit genügt, wenn die Zahl der Lernenden nicht mehrere Abtheilungen nothwendig macht. Rücksichtlich der Lehrer scheint also die allgemeine Einführung der Sonntagsschulen auf keine schwer zu besiegenden Hindernisse zu stoßen, wohl aber rücksichtlich der Geneigtheit der Lehrlinge. Denn obgleich nicht an dem redlichen Willen vieler jungen Leute, sich nach der Entlassung aus der Schule weiter zu bilden, gezweifelt werden darf, so ist die Gewalt der Sinnlichkeit und der geselligen Verführung doch so stark, daß nur wenige ohne äußere Nöthigung in der Fortbildungsschule ausharren. Deßhalb ist es Pflicht des Staates, wenigstens durch indirekten Zwang das in der Kinderschule errichtete Gebäude durch die Fortbildungsschule unter Dach zu bringen und also mindestens vor Verfall zu bewahren. Wäre es um des Wissens und Könnens willen nicht nothwendig, so müßte es um der sittlichen Bildung willen geschehen. Daß die Regierungen sich so ungern zu direkten Maaßregeln für die Erziehung der erwachsenen Jugend herbeilassen, rührt daher, weil ihnen jeder Schritt der Art als Reaktion und als Hinneigung zur Verdüsterung ausgelegt würde. Der Liberalismus will frühzeitige Emanzipation. Die Erfahrung aber streitet dagegen. In unzähligen Fällen wäre die Sittlichkeit und insbesondere die Zufriedenheit weniger gefährdet, wenn man den Unterricht überhaupt auf das Allernächste beschränkt, und jede Anregung, aus dem alten Gleise herauszutreten, unterlassen hätte. Trotz der vielen entgegenstrebenden Hindernisse wird jedoch in den meisten Fällen indirekte

Nöthigung hinreichen, das heißt Verbindung gewisser äußerlichen Vortheile mit dem Besuche, und äußerlicher Nachtheile mit dem Nicht-Besuche der Fortbildungsschule. Werden die Zeugnisse der Lehrer überhaupt, des Fortbildungslehrers aber insbesondere bei allen bürgerlichen Konzessionen und Förderungen berücksichtigt, so wird sich die Sitte, die Jünglinge in die Sonntagsschule zu schicken, ebenso bilden, wie sie sich in Beziehung auf die Kinderschule bereits gebildet hat, so daß die Versäumnisse Ausnahmen von der Regel und mit einfachen Mitteln zu unterdrücken sind. Was den Unterricht selbst betrifft, so hat er vor Allem das Vorhandene zu erhalten, dann aber auch durch Hinzunahme neuer Ingredienzien die Bildung zu fördern. Zu dem ersteren Zwecke sind Wiederholungen des in der Schule Gelernten zu veranstalten, aber nicht wörtliche und schulmäßige, sondern umformende, das Leben berücksichtigende. Die erwachsenen Schüler müssen in die Schule zurückgeführt werden, ohne daß sie es recht merken. Da die Zeit zu kurz ist, um Alles zu wiederholen, so halte man sich an das Wichtigste, und suche Standpunkte zu gewinnen, von wo aus man ein größeres Feld überschaut. Besonders lasse man die Fertigkeiten wo möglich als Mittel zum Zweck erscheinen, wenn sie auch wirklich noch der Vervollkommnung bedürfen. Das Schreiben z. B. erscheine nicht mehr für sich, sondern als das Mittel, Briefe u. s. w. zu verfassen. Man kann deßhalb doch zur Schönschrift und zur Rechtschreibung nöthigen. Die Grammatik vollends ist blos Verständigungsmittel über die Korrektheit des Styls. Das Lesen ist nicht mehr eine Aufgabe an sich, sondern ein Mittel, in die Gedanken Anderer einzudringen, und das Vorlesen das Mittel, ein Buch Mehreren zugänglich zu machen. Durch solche Grundansichten verliert der Unterricht das Demüthigende, welches in der unbedingten Leitung des Lehrers liegt, und es wird zugleich möglich, ohne viele Abtheilungen Jeden in seinem Interesse zu beschäftigen. Dazu dient auch, wenn statt eines größeren Zimmers mehrere kleinere benutzt werden, so daß der Lehrer auf- und abgehend nur die Aufsicht über die Beschäftigungen zu führen scheint. Fast unerläßlich ist für eine Sonntagsschule eine kleine Büchersammlung, damit Diejenigen, welche in den Fertigkeiten weniger Nachhülfe

bedürfen, lesen und beziehungsweise vorlesen und Auszüge machen können. Auch ohne Sonntagsschule läßt sich ein Lesezirkel etabliren, welcher unter den Augen des Lehrers ausgewählte Bücher benutzt, und sehr zweckmäßig läßt sich eine solche Anstalt mit einem Singvereine kombiniren. Lesen und Singen sind ja ohnedies verwandte Künste. Mithin muß die Sonntagsschule mit Verbannung solcher Formen, welche die Schüler die Abhängigkeit von dem Lehrer allzu sehr fühlen lassen, alle Gegenstände der Volksschule wiederholen, auf das Leben anwenden und durch Lektüre erweitern. Ein eigentlicher Lehrplan läßt sich dafür nicht entwerfen, doch mag folgendes Schema ein Bild der Unterrichts-Thätigkeit in derselben darstellen.

1. Gruppe: Verfertigung eines Geschäftsauffsatzes nach vorgelesenem Muster; Bedingung, schön und recht zu schreiben.
2. Gruppe: Ausrechnung eines aus dem Leben entnommenen Rechnungs-Exempels; Einige rechnen im Kopf, Andere kontroliren schriftlich.
3. Gruppe: Betrachtung einer Landkarte mit dem Lehrbuche der Geographie in der Hand.
4. Gruppe: Zeichnung und Berechnung eines Baurisses (wo Geometrie getrieben worden war).
5. Gruppe: Vorlesung eines Unterhaltungsbuches und Reproduktion des Hauptinhaltes.

Der Lehrer belehrt bald, bald kontrolirt er, bald übersieht er nur das Ganze. Religiöse Belehrungen sind ausgeschlossen, weil die Voraussetzung gemacht wird, daß die Katechismuslehren an demselben Tage, so wie die Predigt dieses Bedürfniß befriedigt haben, und daß es überhaupt mehr dem Geistlichen als dem Lehrer zustehe, den religiösen Unterricht der Erwachsenen zu besorgen. Unter günstigen Verhältnissen geht die Sonntagsschule in eine Abendschule auch während der Woche über, und kann dann als niedere Gewerbsschule gefaßt werden. Diese hat nämlich nicht sowohl die Bestimmung, die erworbenen Kenntnisse überhaupt zu erhalten und zu erweitern, als die für die Betreibung der Gewerbe nächst nothwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten, welche in der Kinderschule entweder noch gar nicht oder wenigstens unvollständig gelehrt werden konnten, beizubringen. Dahin gehören Zeichnen,

Modelliren, Buchhaltung, gewerbliche Rechnungen u. s. w. Außer größeren Gewerbsstädten stellt sich jedoch das Bedürfniß nicht genug hervor, um einen besonderen Aufwand der Gemeinden dafür zu veranlassen[2]). An anderen Orten hat man Erwerbsschulen gegründet, theils für Kinder, theils für Erwachsene, und sie gehören gewiß zu den wohlthätigsten Instituten, zumal für das weibliche Geschlecht, welchem das freie Aufsuchen von Erwerb entweder schwer oder sittenverderblich wird. Die Betrachtung dieser Schulen gehört jedoch nur hierher, insofern in der Kinderschule erworbene Fertigkeiten darin weiter ausgebildet werden, und Dies kann nur weibliche Handarbeiten betreffen, wozu wir jedoch eine unterrichtliche Anweisung zu geben für überflüssig halten; nicht darum, weil wirklich nicht leichter und besser gelehrt werden könnte, als es bisher gewöhnlich geschieht, sondern weil es ein vergebliches Erwarten sein dürfte, daß die Lehrerinnen des Nähens und Strickens selbst methodische Schriften lesen. Die Männer aber, denen die Aufsicht über solche Schulen anvertraut ist, werden von selbst dahin wirken, daß nicht mit dem Luxus gewidmeten und die Gesundheit gefährdenden Stickereien die Zeit hingebracht, sondern der wahrscheinliche Beruf und der nachhaltige Erwerb im Auge behalten wird. Die vielen künstlichen Nadelarbeiten bringen mehr Unsegen in die weibliche Jugend als Segen, um so mehr, da die Verkaufspreise solcher Waaren mit der Zeit und Kunst ihrer Fertigung in gar keinem Verhältnisse stehen[3]). Eine desto wichtigere Fortbildung der aus der Schule entlassenen Mädchen wäre ihre Verwendung an Kleinkinderschulen; Das schlägt ganz in ihren Beruf ein, und wird zur Bildung des künftigen Geschlechtes, wie zur Weckung des häuslichen Sinnes die besten Früchte tragen. Wenn daneben die religiöse Fortbildung durch das kirchliche Institut der Katechisationen gepflegt wird, so darf wohl erwartet werden, daß die in der Schule erworbenen Kenntnisse, wenn gleich vielleicht hier und da von Vergessenheit durchbrochen, doch im Ganzen ihre Wirkung als Förderungsmittel der geistigen Entfaltung nicht verfehlen.

Gesang- und Lesevereine, welche ganz den Charakter der Schule abgestreift haben, können freilich an methodische Vorschriften noch weniger gebunden sein, als andere Fortbildungs-Anstalten.

Gleichwohl darf sie der Pädagoge so wenig als der Staatswirth und als der Menschenfreund überhaupt aus den Augen lassen. Je nachdem solche Vereine einen sinnlichen, luxuriösen Charakter annehmen, oder einen geistigen und nach innen gerichteten, je nachdem sie sich der Politik zuwenden, oder der Industrie und der Kunst, wirken sie zerstreuend oder sammelnd auf die Volksbildung. Die Intelligenteren sollten darum überall sich dieser Bestrebungen bemächtigen, um sie in das rechte Bette zu leiten. Die Wahl der Gesänge und der Lektüre darf weder dem Zufalle noch der Spekulation anheim gegeben werden, aber auch die technische Vorbereitung ist keine gleichgültige Sache. Ob sich mit einem rohen Geschrei anstatt des reinen Gesangs begnügt wird, ob mit einem nothdürftigen Verständnisse der Bücher statt eines ansprechenden Vorlesens und erläuternder Besprechung, Das ist für die künftige Kultur des Volkes keineswegs gleichgültig. Sorgfältige Uebung im Vorlesen in der Kinderschule erscheint hier wieder als eines der dringendsten Bedürfnisse; denn nur Vorlesen bringt nachhaltigen Nutzen. Dem Mangel an Volksschriften selbst wird täglich mehr abgeholfen[3].

Von etwas zweifelhaftem Charakter sind auch die Turn-Vereine. Der Zweck des Turnens an sich, Körper und Geist zu kräftigen, ist zwar ein vortrefflicher, aber es haben sich leider soviel Nebenzwecke anderer Art angehängt, daß wir zunächst die Pädagogik damit unverworren lassen möchten. Doch hoffen wir, daß sich Dies zum Vortheile ändern, und daß das geistige und sittliche Element in allen Turn-Vereinen die Oberhand über das sinnliche oder politische gewinnen wird.

[1] Hauptschriften über diesen Gegenstand: Preusker, Bausteine. 3 Thle. Leipzig, 1835 (3 fl. 36 kr.). Desselben, Förderungsmittel der Volkswohlfahrt. Leipzig, 1836 (3 fl.). Desselben, Ueber Jugendbildung. 4 Hefte. Leipzig, 1839 (2 fl. 42 kr.). Köhler, H. A., Ueber die zweckmäßigste Einrichtung der Gewerbschulen. Göttingen, 1830 (48 kr.).

[2] Nur in entferntem Zusammenhang mit diesen Erwerbschulen steht die Schrift: Curtman, Gewerbschulen für das weibliche Geschlecht. Offenbach, 1836 (24 kr.), weil sie eigentlich nur auf eine

Versorgung der unverheiratheten Töchter des gebildeten Standes abzielt.

[3] Die Idee, dem Volk Lesebücher in die Hand zu geben, ist in edlem und unedlem Sinne bereits vielfach ausgebeutet worden und wir könnten schon die hierher einschlagende Literatur nicht mehr vollständig mittheilen, wenn sie es auch werth wäre. Zur Anweisung, die Sache einzurichten dient am besten: Preusker, Die Dorf-Bibliothek. Leipzig, 1843 (18 kr.). Von den Zeitschriften nennen wir statt aller übrigen: Organ für das gesammte deutsche Volksschriftenwesen, von Gersdorf und Ruppius, Berlin, 1845 (2 fl. 24 kr.), worin sich auch ein kritisches Verzeichniß der für das Volk bestimmten Schriften findet. Hopf, Ueber Jugendschriften. 2 Bdchen. Fürth, 1851 (36 kr.). Bernhardi, Wegweiser durch die deutschen Volks- und Jugendschriften. Leipzig, 1852 (1 fl. 12 kr.). Daraus folgender Auszug: Hebel, Schatzkästlein des rheinländischen Hausfreundes in dessen sämmtlichen Werken. Karlsruhe, 1843, jeder Band 36 kr. auch einzel. Stuttgart, 1842. Zschokke, Das Goldmacherdorf. 7. Aufl. Aarau, 1843 (27 kr.). Dessen, Die Branntweinpest, Aarau, 1837 (22 kr.). Schubert, Züge aus dem Leben Oberlins. 6. Aufl. Nürnberg, 1838 (27 kr.). Joachim Nettelbeck, Bürger zu Colberg, herausgegeben von Haken. 2. Aufl. Leipzig, 1845 (1 fl. 48 kr.). Salzmanns Schriften, davon Joseph Schwarzmantel, Konrad Küfer, Heinrich Glaskopf, Krebsbüchlein, Ameisenbüchlein. Von der wohlfeilen Ausgabe, Stuttgart, 1845 kostet das Bändchen 18 kr. Preusker, Der Sophiendukaten, oder des Tischlers Gustav Walthers Lehrjahre, Leipzig, 1845 (54 kr.). Gotthelf, Jeremias, Die Wassersnoth im Emmenthale i. J. 1837. Burgdorf, 1838 (27 kr.), auch für Nicht-Schweizer lesbar. Dessen Uli der Knecht. 2. Aufl. Berlin, 1850 (54 kr.). Uli, der Pächter. (1 fl. 12 kr.). Erzählungen und Bilder aus dem Volksleben der Schweiz. 2 Thle. Berlin, 1850 (3 fl. 12 kr.). Der Knabe des Tell. 1848 (54 kr.). Jakobs des Handwerksgesellen Wanderungen durch die Schweiz. 2 Theile. Zwickau, 1846 (1 fl. 48 kr.). Bauernspiegel. 3. Aufl. Berlin, 1851 (1 fl. 12 kr.). Dursli, Der Branntweinsäufer. 3. Aufl. Berlin, 1851 (36 kr.). Bilder und Sagen aus der Schweiz. 6 Bdchen. à 54 kr. Solothurn, 1846. Hans Joggeli, Der Erbvetter. Berlin, 1848 (36 kr.). Käthi, Die Großmutter. 2 Bde. Berlin, 1847 (1 fl. 3 kr.). Leiden und Freuden eines Schulmeisters. Berlin, 1848 (1 fl. 54 kr.). Doktor Dorbach der Wühler. Leipzig, 1849 (27 kr.). Hans Jakob und Heiri. Berlin, 1851 (36 kr.). Ein Sylvestertraum. 3. Aufl. Berlin, 1851 (36 kr.). Horn, O. v., Die Spinnstube. 1847—51 (der Jahrgang. (45 kr.).

Dessen gesammelte Erzählungen. 4 Bde. (à 1 fl. 45 kr.). Frankfurt, 1851. Schwab, G., Buch der schönsten Geschichten und Sagen. 2. Aufl. 2 Bde. Stuttgart, 1843 (4 fl. 12 kr.). Glaubrecht (Oeser), Die Schreckensjahre von Lindheim. Hanau, 1843 (27 kr.). Dessen Anna die Blutegelhändlerin, ferner Die Heimkehr und Der Kalendermann vom Veitsberge, Frankfurt, 1845 (45 kr.). Heuß, Wanderungen und Lebensansichten. Jena, 1845 (1 fl. 48 kr.). Cram, Skizzen aus den Jugendjahren eines Veteranen. Berlin, 1845 (1 fl. 48 kr.). Holthaus, Wanderungen. 3. Aufl. Barmen, 1845 (1 fl. 21 kr.). Dessen Neue Reisen. Barmen, 1846 (1 fl.). Süskind, Die Erde. 2 Thle. Heilbronn, 1844 (1 fl. 30 kr.). Bechstein, Deutsches Mährchenbuch. Leipzig, 1845 (36 kr.). Kell, Die Noth der Armen. Leipzig, 1845 (36 kr.). Wohlgemeinte Winke für schweizerische Auswanderer nach Nordamerika. Schaffhausen, 1844 (9 kr.).

D. Der Unterricht in den höheren Lehranstalten.

---

§. 97. Die höhere Bildung.

Obgleich in dem Bisherigen der Unterricht in seinen verschiedenen Stufen und Modifikationen betrachtet worden ist, so mußte doch vorzugsweise die Volksschule als die häufigst vorkommende und demgemäß auch das eigentliche Kindesalter ins Auge gefaßt werden. Der weiter führende Unterricht wurde als Abweichung von der Regel mit besprochen. Um jedoch die auf diese Weise zerstreuten Bemerkungen mehr in ein Ganzes zu sammeln und denselben eine schärfere Ausprägung zu verschaffen, soll hier die methodische Anweisung zum Verfahren in dem höheren Unterrichte in einen Nachtrag vereinigt werden, welcher sich zwar auf die früheren Lehren als Fundament bezieht, gleichwohl aber die Hauptzüge einer Unterrichtslehre für Gymnasien, Realschulen, Töchterschulen in selbständiger Darstellung enthält. Auf Vollständigkeit kann derselbe natürlich keinen Anspruch machen.

Bildung will auch die niedere Schule dem Kinde geben, d. h. dasselbe aus dem Zustande der unabsichtlichen Entwicklung in einen künstlichen, einem vollkommneren Vorbilde entsprechenden erheben. Allein diese Bildung ist durch die Beengtheit der Verhältnisse so wenig von der natürlichen Entwicklung verschieden, daß Bildung kein hervorspringendes Merkmal dieses Zustandes wird. Ja, da bei der geringen Elastizität, die der Geist auf diesem Wege erwirbt, ein einseitiges Vorgehen sich nicht leicht ausgleicht, so entsteht für Viele, welche sich etwas über das Niveau der niederen

Bildung erheben, aber die höhere nicht zum Abschlusse zu bringen vermögen, die sogenannte halbe Bildung. Kenntnisse, deren mühselige Erwerbung und deren mangelhafter Zusammenhang, deren Ungeläufigkeit in der Anwendung überall durchleuchten, sind das Charakteristische dieser geistigen Mißbildung. In anderen Fällen erscheint zwar die Unvollständigkeit der Bildung weniger auf der Oberfläche, sie zeigt vielmehr eine Vielseitigkeit und Abrundung, welche auf den ersten Blick als das Resultat einer allseitigen Entwicklung genommen werden kann. Allein doch ist diese Bildung bloß eine äußerliche, zwar vielseitig aber ungründlich, ohne tiefere Erregung des Geistes und ohne nachhaltige Wirkungen. Es ist eine Nachahmung der vollendeten Bildung nach ihrem Ausdruck, aber ohne deren Wesen, mit Ueberspringung der Mittelglieder und darum eines selbständigen Daseins und Wachsthums unfähig. Oft sind es sogar blos die konventionellen Formen, worin die Abweichung von der natürlichen Entfaltung besteht. Unter dieser Aeußerlichkeit der Bildung leidet besonders leicht der edlere Kern, die sittliche Erhebung, die Kraft des Gemüthes, weil die Wucherpflanze der Eitelkeit ihr die Nahrung entzogen hat. Die wahre, vollendete Bildung wird nur durch Harmonie aller Kräfte und durch Aneignung alles des Schönen, Wahren und Edlen, welches die Menschheit in ihren verschiedenen Phasen erzeugt hat, erlangt. Sie findet also ihren Mittelpunkt in der christlichen Erhebung über die Weltlust, als dem Vermögen zu sittlicher Vollkommenheit zu gelangen. Durch Heraustreten aus den engen Schranken des Naturmenschen und durch das Eintreten in die mannigfaltigen Gestaltungen des menschlichen Geistes auf seinen geschichtlichen Entwicklungsstufen, in die Gedanken der gottbegabten Menschen aller Zeiten und Orte macht der Geist der Gebildeten sich deren Vollkommenheiten zu eigen, ohne selbst der Genialität zu bedürfen. Was je auf Erden Herrliches gedacht und gefühlt worden ist, das vermag der Gebildete nachzudenken und nachzuempfinden; es sind nicht todte Schätze, worüber er gebietet, sondern solche, die sich im Gebrauche stets erneuern und vervollständigen.

In diesem Begriffe der Bildung liegt schon der Fingerzeig, daß der Weg zu derselben ein historischer sei. Was Andere vor

uns und neben uns Vorzügliches geschaffen haben, das uns nun geistig anzueignen, hierzu gehört vor Allem eine Selbstentäußerung, ein Herausdenken aus den alltäglichen Ideen, eine Versetzung in Zustände, die dem blos natürlichen Menschen fremd geblieben wären, und hierin eingeschlossen eine Läuterung von der einseitigen Individualität, eine Erhebung zu reinerer Menschlichkeit (Humanität). Da jedoch nach der Natur aller menschlichen Vornehmungen und schon der physischen Möglichkeit nach ein Eingehen in alle historischen Zustände des Menschengeschlechtes unstatthaft ist, so wird das Streben nach Bildung einen der Zeit und den Kräften des Zöglings entsprechenden Weg einzuschlagen haben, damit nicht an Tiefe eingebüßt werde, was an Breite und Länge etwa gewonnen wäre.

Aus gleichem Grunde muß auch der Grad der Bildung nach den Mitteln zu ihrer Verwirklichung abgemessen, also umgebende Personen, künftiges Bedürfniß ꝛc. mit in Rechnung gezogen werden. Was könnte es frommen, eine breite Grundlage zu legen, wenn nur ein schmächtiger Bau darauf auszuführen wäre?

Ueberdies hat ja die Schule, selbst die höchste, nur so weit zu führen, bis wo die Kraft zur Selbstbildung erstarkt ist, und es dann einem Jeden zu überlassen, Was er weiter aus sich selber machen will.

Sonach darf es nicht Wunder nehmen, wenn wir verschiedene Wege zur höheren Bildung als gleichberechtigt neben einander anerkennen und nur eine innere Vollendung jedes solchen Weges nach seiner Art verlangen. Das aber leuchtet ein, daß das Gymnasium als die Lehranstalt mit der längsten Unterrichtszeit und dem festesten Organismus die Voraussetzung der umfassendsten Bildung für sich hat. Es ist die Schule für die Wissenschaft. Der Weg durch die alten Sprachen entspricht der Entwicklung des Menschengeschlechtes zu seiner jetzigen geistigen Verfassung am meisten, weil die Keime der modern europäischen Cultur in dem antiken Europa liegen. Moderne Bildung neben moderner erfaßt den Geist nicht so in seinen Tiefen und einigt sich nicht in einen so festen Organismus, als wenn die jüngeren Schichten sich auf die Schichten früherer Jahrhunderte lagern. Nur wähne darum Niemand, der Weg zu der höchsten Bildung sei die höchste Bildung

selbst und Kenntniß der alten Sprachen sei Aneignung einer antik-modernen Bildung. Es kommt allenthalben mehr auf das Wie als auf das Was und Wieviel an, und der wohlberechnete und vollständig ausgeführte kleine Bau ist schöner und sicherer als der weitläuftig projektirte, aber unvollendete und sorglos behandelte.

§. 98. Der Unterrichtsstoff für die höheren Lehranstalten.

Nach dem aufgestellten Begriffe von Bildung kann der Stoff des Unterrichtes in höheren Lehranstalten niemals an Umfang hinter dem Unterrichte der Volksschule zurückbleiben, er muß vielmehr in vielen Richtungen über denselben hinausgehen. Die erste Forderung ist also, daß Das, was die Volksschule bietet, als ein Minimum angesehen werde, welches nicht erreicht zu haben, den Charakter der höheren Schulen von vorn herein alteriren müßte. Es ist also ein schädlicher Irrthum, wenn manche Gymnasial- und Realschullehrer meinen: in gewissen Gegenständen komme es für sie weniger auf tüchtige Uebung an als für die Volksschullehrer. So sieht man oft Schreiben, Rechnen, Singen u. dgl. geringschätzig behandelt, so daß die Schüler von höheren Bildungsansprüchen nicht einmal Das erreichen, was die der niederen Grade. Womit will man Dies rechtfertigen? Eine harmonische Entwicklung ergibt sich gewiß nicht aus Vernachlässigung irgend welcher Grundlagen.

Aber ebenso wenig wäre es zu billigen, wenn Jemand behaupten wollte, die *Volksschule* könne die *Elementarklassen* der höheren Lehranstalten vertreten. Sie ist ja ein in sich abgeschlossener Organismus, nicht ein Fragment eines größeren. Niemandem fällt es ein, das kleine Häuschen als Fundament eines großen Hauses oder gar eines Pallastes zu betrachten. So kann auch die auf beschränkte Lehrzeit und Lehrkräfte berechnete Volksschule nicht als Fundament etwa des Gymnasiums benutzt werden. Geschieht es im concreten Falle dennoch, so ist das ein Nothbehelf, welchem wir die pädagogische Berechtigung absprechen müssen. Schon Das begründet einen wesentlichen Unterschied, daß das Gymnasium

sammt den übrigen höheren Lehranstalten eine gebildete häusliche Erziehung voraussetzen darf, die Volksschule nicht. Wie spracharm kommen z. B. die Kinder der Landleute, selbst der wohlhabenden in die Schule! Wieviel Begriffe und Worte hat dagegen ein städtisch und fashionable erzogenes Kind voraus! Eine solche Mitgift wiegt schwer im Elementarunterrichte. Sie darf aber nimmermehr dazu verleiten, sich über die stufenmäßige Entwicklung der Begriffe hinwegzusetzen, das Abstrakte vor dem Konkreten zu behandeln oder sich sonst irgend welche Sprünge zu erlauben. Denn gesetzt, die frühe gebildeten Kinder ertrügen diese Anomalie leichter, so ertragen sie dieselbe immer nicht ohne Nachtheil. Benutzt muß die vortheilhaftere Disposition werden zu rascherem Fortschritt, zu geläufigerer Handhabung der Vorstellungen, aber niemals mißbraucht zur Entschuldigung der Unterlassungssünden eines Lehrers. Bald, sehr bald wird sich der Unterschied zwischen Kindern von mehrseitiger Erziehung und solchen, auf welche weiter Nichts als die Schule wirkt, offenbaren. Und sobald der Ausschlag zu Gunsten der besser erzogenen Kinder sichtbar wird, ist es auch Zeit, neuen Unterrichtsstoff beizubringen und der Verarbeitung zu unterwerfen. Es werden also in den Jahren, während welcher die höhere Bildungsanstalt der Volksschule noch parallel läuft, immer schon andere Elemente des Lernens in die erstere hineintreten, sowohl nach Quantität als nach Qualität abweichende.

Nach Quantität, weil ja die Kinder der gebildeten Familien neben der unterrichtlichen Aufgabe keine weitere Arbeit zu haben pflegen, weil also schon zur bloßen Ausfüllung ihrer freien Zeit etwas Mehr für die Schule in Anspruch genommen werden darf. Und wären es auch blos Spaziergänge und Spiele unter den Augen des Lehrers, er kann dieselben seinem Zwecke dienstbar machen. Rechnet man nun vollends die Jahre nach der Konfirmation hinzu, welche die höher zu bildende Jugend noch im Unterrichte auszuharren pflegt und noch entschiedner ausharren sollte, so ergibt sich eine ganz andere Laufbahn für die Bildung als die für die Volksschule abgesteckte. Dabei ist der Gewinn durch Privatlekture noch

gar nicht in Anschlag gebracht, weil wir demselben wirklich keinen unzweifelhaften Werth beizulegen vermögen.

Die Qualität anlangend, so ist der Standpunkt des Lehrers auch in den Lehrgegenständen, woran die Volksschule Theil nimmt, ein wesentlich verschiedener. Der Lehrer weiß mit großer Wahrscheinlichkeit voraus, daß das Leben die Fortübung der von ihm angebahnten Fertigkeiten übernehmen wird, daß von dem Erlernten nichts Wesentliches verloren gehen wird, weil es wenigstens zur gelegentlichen Benutzung kommt, während in der Volksschule oft gerade das Umgekehrte vorausgesagt werden kann. Freilich darf das Wesentliche eben nicht in dem materialen Wissen gesucht werden, denn dessen geht immer eine nicht unbedeutende Masse verloren; vielmehr ist es die geübte Kraft, welche von einem Material zum anderen übergeht und sich oft an etwas ganz Anderem versucht, als die Schulübungen vorauszusagen schienen. Denn das ist eben das Kennzeichen der höheren Bildung, daß sie sich nicht mehr an den Buchstaben des Lernens klammert, sondern in freiem Verkehr der Vorstellungen ihren Ein- und Austausch treibt.

Dies muß auch die auf die Erlernung fremder Sprachen verwendete Zeit rechtfertigen. Zur unmittelbar nutztragenden Anwendung bringen es ja verhältnißmäßig nur Wenige. Aber das Eingehen in die fremden Gedankenformen nöthigt auch zum Eingehen in die fremde Denkweise, folglich zu einem Herausgehen aus sich selber, öffnet also der Bildung das Thor. Natürlich darf es, um Dies zu erreichen, nicht bei der oberflächlichen und äußerlichen Kenntniß der Sprache, nicht bei faktischem Umsetzen der Wörter in Wörter, auch nicht bei grammatischer Sophistik sein Bewenden haben, sondern es ist ein umfassendes Eindringen in den Geist des fremd redenden Volks erforderlich. Nur in der Literatur eines Volkes ist dieser Geist zu finden, in seiner innerlichen Geschichte und darum ist Lektüre das A und das O des bildenden Sprach-Unterrichts. In dieser Weise kann selbst die Muttersprache zum wirksamen Bildungsmittel gemacht werden. Nicht die Muttersprache der Gasse und der soirées ist es, die auf die Bildung wirkt, sondern die Muttersprache in dem Munde unserer großen Geister, sie die bereits künstlerisch veredelt entgegenklingt.

So wird denn jedes Unterrichts-Objekt der höheren Bildungs-Anstalt, weil es in dem Sinne einer geistigen Veredlung mitgetheilt wird und einer Anwendung in dem Zusammenhang des Schönen entgegensieht, anderartig wirken als das lediglich im Dienste des Materialismus Angelehnte. Die geographische Notiz z. B. welche bei anderem Verfahren Gedächtniß-Ballast wäre, wird fruchtbringend, wenn sie dazu dient, einem geographischen Bild als Schmuck, wenn auch nur als Nebenzierrath zu dienen. Die freie Disposition über das Gelernte macht zuletzt auch das Unbedeutende werthvoll. Aber eben darum muß auch der Unterricht bis dahin reichen, wo er eine freie Disposition über sein Material gesichert hat. Die fragmentarischen, die unzeitig abgebrochenen Kenntnisse sind geradezu Feinde der rechten Bildung, sie führen, wo nicht zur Barbarei, doch zur halben Bildung. Um es dahin nicht kommen zu lassen, muß jede Lehranstalt ihren wohl durchdachten, den Verhältnissen angemessenen Lehrplan besitzen, in welchem alles Bauwerk wohl unter Dach gebracht ist. Ein Lehren und Lernen zum Tage hinein, ohne deutliches Bewußtsein von Zweck und Mitteln ist Frevel an der Jugend.

§. 100. Die Unterrichtsform und die Disciplin in den höheren Lehranstalten.

Daß weder Unterrichtsform, noch Disciplin der höheren Lehranstalten absolut abweichend sein könne von der als allgemein gültig angenommenen und in den niederen Schulen unbedingt anwendbar geschilderten, ergibt sich von selbst. Allein es gibt immer gewisse Modifikationen, welche unter den hier gegebenen Bedingungen leichter durchzuführen oder selbst angemessener sind, als unter anderen häufiger vorkommenden Umständen. Die Hand in Hand mit der Schulbildung gehende häusliche Erziehung ist vor Allem in Erwägung zu ziehen. Läßt sich z. B. der Vortrag vor Kindern gebildeten Standes gleich nicht ausdehnen wie vor Erwachsenen, so ist es doch früher thunlich, in längeren Sätzen und engerem Zusammenhang zu ihnen zu sprechen, als zu den spracharmen Kindern der Volksschule. Aehnlich verhält es sich mit

katechetischen Fragen. Während das sprachlich unentwickelte Kind mehr auf Nachsprechen, auf unmittelbares Reproduziren hingewiesen ist, läßt sich bei den von Hause aus begünstigten Schülern weit eher eine Frage thun, welche eignes Denken in Anspruch nimmt. Das Unterrichtsmittel des Taktes wird überhaupt in Schulen von geringerer Schülerzahl weniger Bedürfniß sein, bei Kindern aus gebildeten Häusern soll es dagegen viel früher in den Hintergrund treten als in der Volksschule, weil es nur im Groben bildet, im Feinen aber oft verbildet. Aehnlich verhält es sich mit dem wechselseitigen und Doppelunterrichte, welche ja in der That meistens nur Nothbehelfe sind, auf die man sofort verzichtet, wenn sich vollkommnere Mittel darbieten. Nicht minder fallen in höheren Schulen, selbst in deren niedrigsten Klassen die Rücksichten wegen Anschaffung von Büchern und sonstigen Lehrmitteln, welche in der Volksschule oft sehr beengende Schranken setzten, großentheils bei Seite. Denn Eltern, welche einmal einen Aufwand für höhere Bildung ihrer Kinder beschließen, markten nicht so leicht wegen einer geringen Mehrausgabe. Damit soll jedoch die Willkür, man möchte sagen der Muthwille des Lehrbücher-Wechsels in vielen Schulen nicht entschuldigt sein. Der gute Wille der Eltern darf in keinem Falle mißbraucht und abgestumpft werden, am allerwenigsten durch die Vornehmungen unreifer Experimentatoren im Lehrfache. Ueberhaupt, sind dem Lehrer der höheren Unterrichtsanstalt reichlichere Mittel geboten, mehr Zeit, ergiebigere Vorarbeit und Mitwirkung, so ist auch seine Aufgabe eine weit umfangreichere und sublimere, so daß er auf keins der gebotenen Mittel zur Erreichung des Zweckes verzichten darf.

Dasselbe gilt von der Disziplin. Ist dieselbe in einigen wenigen Punkten durch die bessere häusliche Erziehung erleichtert, so ist dieselbe in zehnmal zahlreicheren Punkten durch die gegebenen Verhältnisse erschwert. Die Kinder der gebildeten Stände bringen die Unterwürfigkeit nicht mit in die Schule, welche aus strenger häuslicher Zucht entspringt. Der Gehorsam ist ihnen weniger natürlich, er muß künstlich anerzogen werden. Nun ist aber der Lehrer nicht durch den Abstand höherer geselliger Bildung von ihren Familien geschieden. Sie sehen nicht an ihm als einem selbst-

verständlich höher gebildeten Manne hinauf. Das Mehr an Kenntnissen zwingt nicht so unmittelbar eine Hochschätzung ab. Diese muß durch Charakter-Eigenschaften erworben werden, die nur allzu oft mit dem Lehramte eben nicht verschwistert sind. Es wäre deßhalb dringend zu wünschen, daß der Stand der Lehrer für die höheren Schulen einer weit strengeren Sichtung unterworfen würde als bisher. Abgesehen von den körperlichen Bedingungen, auf welche entschiedener gehalten werden müßte, als bei Volksschullehrern, so dürfte eine bloße Wissens-Prüfung absolut nicht das ausschließliche Thor zum Lehramte bleiben. Lächerliche Personen, welche es oft gerade nur wegen ihres Vielwissens sind, müßten ohne Gnade von einem solchen Berufe ausgeschlossen werden, wo möglich schon so zeitig, daß mit der Ausschließung keine Härte verbunden wäre. Die Pedanterei sieht man den Meisten schon vor dem Abschiede von dem Gymnasium an.

Denn auch dem allseitig begabten Manne bleibt unter angehenden Jünglingen eine schwere Aufgabe zu lösen. In der Periode, wo der Unabhängigkeitstrieb so mächtig erwacht, unter Umgebungen, welche dem Gehorsam meistens möglichst ungünstig sind, im Angesichte von Beispielen gutgeheißener Zügellosigkeit, da bedarf es wahrlich ebenso sehr der Kraft als der Weisheit, um die Zügel nicht auch zu verlieren und doch wieder die Liebe aus dem Unterrichts-Verhältniß nicht schwinden zu lassen. Da lassen sich nicht eigne vom Zufall höchst abhängige Erfahrungen abwarten. Der Lehrer muß schon bei seinem ersten Auftreten pädagogisch gerüstet dastehen, das heißt, er muß erstens mit sich selbst möglichst im Klaren sein, alle Art knabenhafter, mithin auch studentischer Vorurtheile abgestreift haben, ein concentrirter Mann sein, zweitens einen idealen Stützpunkt in seiner religiösen Ueberzeugung besitzen, drittens seine Aufgabe und die Mittel zu ihrer Lösung genau kennen, soweit fremde Erfahrung darüber zu belehren vermag. Pädagogische Studien und Uebungen sind also keine beliebige sondern eine nothwendige Aufgabe für Jeden, welcher sich vermißt der bildungsbedürftigen Jugend als Lehrer gegenüber zu treten.

Auch ist es diese pädagogische Einsicht, welche am sichersten vor den Einseitigkeiten des Fachlehrsystems behütet. Bei den

hohen Anforderungen, welche heutiges Tages in den Prüfungen an Jeden gestellt werden, ist es kein Wunder, daß man nur Wenige für fähig achten kann, in allen Fächern zugleich zu unterrichten. Man müßte auf wahre Wunder der Natur rechnen, wenn man nicht eine gewisse Abgränzung nach Fächern unter den Lehrern höherer Bildungsanstalten zugeben wollte. Allein es ist dies gleichwohl nur als ein nothwendiges Uebel zuzugeben, keineswegs als ein Vortheil zu rühmen. Die tiefere wissenschaftliche Einsicht der Lehrer ersetzt nicht die Einsicht des Willens und der Grundsätze, das Streben der Schüler wird zerrissen, ihre Zucht vielfältig gelähmt. Was ein Lehrer gut macht, verdirbt der andere, die minder bedeutenden Persönlichkeiten werden oft ohne ihre Verschuldung in Schatten gestellt, die Kritik der Schüler gegen die Autoritäten herausgefordert. Alles Dies sind Nachtheile, die man nicht so ohne Bedenken in den Kauf nehmen sollte. Wo es nicht unausweichlich ist, da begabe man also keine Schule mit Fachlehrern, am allerwenigsten die unteren Klassen, welche es am schwersten ertragen und für deren Unterricht weitreichende Kenntnisse selten nothwendig erscheinen.

§. 101. Intensität des Unterrichts.

Dem Sinne nach haben wir wohl allenthalben eine Intensität des Unterrichts gefordert, welche der Oberflächlichkeit, der Zerrüttung und Verflachung entgegenstehen soll. Allein im höheren Grade verlangen wir diese Eigenschaften doch erst in den Schulen, deren Stoff durch die Natur unserer Civilisation so überaus reichhaltig, mannigfaltig, auseinanderdrängend gegeben ist, also in den höheren Bildungsanstalten, am allermeisten in den höchsten ihrer Art, den Gymnasien. Man hat die Unterrichtszeit bereits hinlänglich verlängert, so daß die Vorbereitung auf einen gelehrten Beruf mindestens die Hälfte der wahrscheinlichen Ausübungszeit in Anspruch nimmt (20 : 40 Jahren). Eine weitere Ausdehnung in die Länge erscheint ganz unthunlich. Wer möchte ferner sich einem Berufe widmen, dessen Vorstudien einen solchen Schlund für Zeit, Geld, Kräfte bilden, daß im glücklichen Falle keine Ausgleichung

für die gebrachten Opfer mehr stattfinden kann. Und in die Breite? Da hat man leider auch schon weiter ausgedehnt, als sich mit der Billigkeit gegen die Jugend vertragen will. Ist nicht die Klage über Ueberbürdung mit Lehrstunden und Lehrstoff eine allgemeine? Zeugt nicht der zunehmende Mangel an Frische und dauerhafter Gesundheit, welche das Greisenalter bis in die frühere juventus herabgerückt hat, unwidersprechlich für einen überspannten und erkünstelten Zustand der gebildeten Klassen? Und dabei sehen wir alljährlich das Unterrichts-Material auf eine erschreckende Weise anwachsen.

Unter solchen Umständen ist in keiner anderen Richtung Abhülfe zu suchen, als in der Tiefe des Unterrichts. Wir glauben nämlich, daß sich fast allenthalben nachweisen läßt, daß die für den Unterricht aufgewandten Kräfte nicht hinreichend konzentrirt sind, um die größtmöglichen Erfolge in der kürzesten Zeit zu bewirken. Es wird allenthalben zuviel Zeit und Kraft der Lehrer und Schüler verschleudert und verzettelt. Ginge man sparsamer, gewissenhafter damit um, so würden weniger Lehrstunden, Lehrwochen, Lehrjahre nöthig sein und doch mehr wirkliche Bildung gewonnen werden. Von der Scheinbildung und dem Scheinunterricht mag ja aber wegfallen Was da will, es ist kein Schade. Sie haben das Feld der Bildungsanstalten leider arg genug überwuchert. Von der wesentlichen Unterrichts-Substanz kann einmal Nichts aufgegeben werden. Diese ist aber auch vergleichungsweise gering gegen Das, was Tradition, Schlendrian oder Vornehmthuerei, Nachahmungssucht und pädagogischer Unverstand der Jugend aufgebürdet haben und täglich in der Praxis aufbürden. Wenn man ausscheiden dürfte, Was dem Gedächtnisse der Schüler auf kurze Zeit, für einen vorübergehenden Zweck aufgezwungen wird, ohne irgend welche formale oder materiale dauernde Spur zu hinterlassen, wieviel wäre dadurch allein gewonnen! Wenn man wiederum den Unterricht ausscheiden dürfte, welcher wegen des pädagogischen Ungeschicks der Lehrer nur zur Qual, keineswegs aber zur Bildung dient, wie würden die Lektionsplane vieler Schulen gelichtet werden! Mancher Staat könnte keinen entscheidenderen Schritt zur höheren Bildung seiner Jugend thun, als wenn er

den unfähigen Lehrern das Unterrichten verböte. Es würde Mehr erreicht durch die sichtbaren Lücken, als durch das gefährliche Verdecken derselben. Der junge Mensch, welcher weiß, daß er Wenig weiß, hat viel mehr Antrieb und Aussicht noch Etwas zu lernen, als der in dem Wahn befangene, es sei mit seiner Bildung wohl bestellt. Insbesondere wäre Dies den Gymnasien zu Gemüthe zu führen, welche die Rubriken der Mathematik und der Realfächer in ihren Lektionsplanen figuriren lassen, aber für die darunter gemeinten Kenntnisse oft gar keine Lehrkräfte besitzen, oder solche, welche sie durch geflissentliche Vernachlässigung oder pädagogische Taktlosigkeit um allen Credit bei den Schülern bringen. Wenn es weder den Lehrern noch den Schülern rechter Ernst um die Erlangung gewisser Kenntnisse ist, wenn keine Rechenschaft darüber verlangt wird, als höchstens eine scheinbare, wie will da die Bildung nach dieser Seite gelingen? Das Bedauern der Schüler, nachdem sie den Schaden erkannt haben, kommt fast immer zu spät.

Kapp hat in seiner Gymnasial-Pädagogik ausgesprochen, und wir wollen ihm darin nicht Unrecht geben, daß von den (32 wöchentlichen) Lehrstunden eines Gymnasiums die Hälfte dem Alterthum gebühre, die andere Hälfte den modernen Wissenschaften und Fertigkeiten. Dann ist aber mit dieser Zeit wohl hauszuhalten, wenn nicht eine Seite der allgemeinen Bildung verkümmern soll. Es muß durch Intensität ersetzt werden, was an Extension fehlt. Den neueren Sprachen z. B. kann kein breites Gebiet überwiesen werden, aber dies begränzte Feld sollte durch den sorgfältigsten Anbau so ergiebig gemacht werden, daß die Ernte am Ende glücklicher ausfällt, als auf einem minder cultivirten größeren Acker. Dazu bedarf es natürlich anderer Lehrer, als der früher benutzten französischen Emigranten und englischen Abenteurer. Je beschränkter der einem Lehrer angewiesene Cursus, desto mehr ist seine Geschicklichkeit in Anspruch zu nehmen, damit er die Schüler nicht blos anrege, sondern auch in den Stand setze, sich demnächst selbständig weiter zu helfen.

So nicht minder in den Realien und in der Mathematik. Alles kommt darauf an, Liebe zur Sache zu wecken und die Schüler

die ersten Schwierigkeiten rasch überwinden zu lassen. Dazu bedarf es aber eines selbst wohl bewanderten und für sein Fach begeisterten Mannes, gepaart mit der Unterstützung aller Lehrer in dem wohlgegliederten Organismus.

Denn allerdings ist hier einer gefährlichen Klippe auszuweichen, der einseitigen Vorliebe der Lehrer für ihre besonderen Fächer. Da will Jeder der Erste sein, die meiste Arbeitszeit und Kräfte für sich, oft selbst für seine Liebhabereien in Anspruch nehmen. So kommt es, daß bisweilen bei scheinbar mäßiger Unterrichtszeit die Schüler dennoch über alle Gebühr belastet sind. Hier thut Verständigung, weise, kräftige Direktion dringend noth. Doch die Klage darf nicht blos gegen die Lehrer gerichtet sein, sondern noch weit entschiedener gegen die Lehrbücher. Wie wenige, wie außerordentlich wenige haben ihren Stoff einer sichtenden kalkulirenden Prüfung unterzogen, ob er wirklich ausschließlich oder vorzugsweise das Wesentliche enthält und die demselben voraussichtlich zufallende Zeit nicht weit überschreitet. Die Ueberfüllung der Lehrbücher mit Stoff hat allenthalben weit mehr Schaden gebracht, als ihre Dürftigkeit. Und hier läßt sich zuverlässiger nachhelfen als dort.

Zu der Intensität des Unterrichts gehört vor Allem die Activität der Schüler. Sie müssen hineingezogen werden in geistige Regsamkeit mit allen Mitteln. Der Lehrer darf sich nicht begnügen, sie seine Zuhörer sein zu lassen, wäre sein Vortrag auch wirklich so vortrefflich, wie er es vielleicht meint. Sprechen, schreiben, antworten, arbeiten soll der Schüler immer, nicht blos in sein Ohr und Gedächtniß gleiten lassen. Oft ist es geradezu nöthig, die Schüler aufzurütteln, ihnen den Mund zu öffnen, ihre Gedanken hörbar zu machen. Und um auf jeden diese Wirkung zu äußern darf keiner sich auch nur mäßig lange vernachlässigt sehn. Viele leichte, rasch auf einander folgende Aufgaben, zündende Gedanken, fortreißende Uebung muß an die Stelle der schleppenden Lektionen treten.

§. 102. Die Hülfeleistungen des Lehrers.

Je mehr sich der Umfang des Unterrichtes erweitert, je höher er hinauf reicht zu den abstrakten Aufgaben der Wissenschaft, desto

mehr Hülfeleistung ist der Lehrer seinen Schülern schuldig. Es ist thöricht zu glauben, das Lernen werde zu leicht gemacht, so lange hinter jeder leichten Aufgabe sofort eine schwerere steht, und solange die Befestigung des Gelernten und Verfeinerung der Fertigkeiten stets aufs neue die Kräfte in Anspruch nehmen. Nur dann ist zu viel Hülfe geleistet, wenn man dem Schüler solche Mühe abnimmt, woran seine Kraft zu der Aufgabe erstarken sollte, so daß er nun ohne eigne Kraft und ohne Hülfe vor der Aufgabe steht. Dies kann jedoch nur in solchem Scheinunterrichte vorkommen, der für den Augenblick arbeitet und des Zusammenhangs nicht achtet. Sonst ist die umgekehrte Klage zu erheben, daß die Lehrer an den höheren Lehranstalten es sich noch bequemer zu machen pflegen, als die an den niederen, und daß sie den Schülern Schwierigkeiten zu besiegen überlassen, denen die meisten nicht gewachsen sind. Folge davon sind die vielen Hintergehungen, welche auch die fähigeren Schüler sich erlauben, und die stumpfe Muthlosigkeit, womit die unfähigen, aber gewissenhaften arbeiten. Nicht ohne Grund hat ein dänischer Pädagoge (Ingerslev) auf seiner Reise durch Deutschland die tadelnde Bemerkung gemacht, daß die Gymnasiallehrer bei dem Uebersetzen aus den alten Sprachen ihre Schüler nicht gehörig vorbereiteten, ihnen vielmehr soviel Schwierigkeiten zuschöben, daß dieselben auf betrügerische Auswege getrieben würden. Ist es nicht wirklich so mit unseren colossalen Wörterbüchern, worin sich die rathlosen Knaben Rathes erholen sollen? Das Aufschlagen der Wörter kann allerdings bildend sein, weil es die selbständige Lektüre vorbereitet, wenn anders der Schüler nicht ganz und gar und übermäßig von dieser Arbeit in Anspruch genommen wird, wenn seine Hauptaufmerksamkeit noch auf den Sinn des Schriftstellers gerichtet bleibt und nicht auf den Wörter-Apparat, der ihm diesen Sinn erschließen soll. Wenn er aber in einen Schriftsteller ohne die nöthigen Vorstufen versetzt wird, wenn er statt hier und da ein mangelndes Wort in seinem Lexikon nachzuschlagen, Zeile für Zeile vermittelst des Wörterbuchs enträthseln soll, wenn die Masse der endlich gefundnen Wörter bei weitem zu groß ist um im Gedächtnisse verwahrt zu werden, wenn die Länge dieses Mechanismus ihn zu anderweitigen Abkürzungen nöthigt,

wenn er sich lieber aufs Rathen legt, als den mühsamen Weg des Suchens einschlägt, dann müssen ja die Früchte dieser ganzen Mühsal unwiderruflich verloren gehen. Kommt nun dazu, daß statt eines handhabigen Wörterbüchleins zu einem einzigen Schriftsteller, ein kaum zu regierender Quartband aufgeschlagen werden muß, wo die für diesen Fall passende Bedeutung vielleicht aus einem seitenlangen Artikel herausgefischt werden soll, von dem ermüdeten Schüler nicht einmal erhascht wird, so muß sich ja eine Abneigung gegen das ganze zugemuthete Verfahren festsetzen. Selbst die Aerzte sollten Einspruch gegen diesen Lexikon-Unfug erheben, denn durch nichts Anderes werden die Augen der Schüler in gleichem Maaße benachtheiligt als durch das Blättern in solch enggedruckten und ihrer Dicke wegen unvollkommen erleuchteten Büchern. So unvollkommen die alten Ausgaben mit fortlaufenden Anmerkungen von Emanuel Sincerus u. s. w. waren, so war der Schaden im Ganzen doch wohl geringer als wenn jetzt ein Knabe mit seiner Tauchnitzer Perlschrift und seinem unförmlichen Lexikon sich quält und zuletzt sich lieber eine Eselsbrücke verschafft, welche ihn aller Anstrengung überhebt. Man sollte den Gebrauch der Einzelwörterbücher aus allen Kräften fördern, man sollte lieber einen Schriftsteller weniger anschaffen lassen, aber dagegen gut gedruckte und mit einiger Erklärung versehene Ausgaben verlangen, überhaupt über Bücher-Anschaffung sehr bestimmte Festsetzungen im pädagogischen Interesse machen. Jetzt haben die Eltern über allzu häufigen Wechsel der Lehrmittel zu klagen, die Lehrer umgekehrt über übel angebrachte Sparsamkeit der Eltern in manchem Punkte der Unterrichts-Bedürfnisse. Beides, weil es an fester Organisation fehlt. Ein neuer Vorschlag wäre noch zu bedenken: Die Wörterbücher, zumal der neueren Sprachen, könnten füglich in zwei Kursus getrennt werden. Bis jetzt sind namentlich die englischen Wörterbücher mit einer Unzahl von Kunstausdrücken, von veralteten oder gemeinen Wörtern überfüllt. Was hindert aber alle selten vorkommenden Artikel auszuscheiden und in einen Nachtrag zu verweisen. Der dadurch gereinigte Sprachschatz würde für die meisten Fälle genügen und für außerordentliche könnte dann der zweite Band zu Rathe gezogen werden. Es würde dabei nur Zeit und

Klarheit für den Lernenden gewonnen. Auch Das ist als Mißstand zu bezeichnen, daß die meisten modernen Wörterbücher zum Gebrauche der beiden betreffenden Nationen zugleich bestimmt sind. Es ist aber unmöglich, daß ein von deutschem Standpunkte aus verfaßtes Wörterbuch auch z. B. einem Engländer dienen kann und umgekehrt. Nur Spekulation hat dergleichen aufgebracht und läßt die Augen dagegen verschließen.

Wie aber immer die Hülfsmittel des Schülers zum Uebersetzen beschaffen sein mögen, so hat der Lehrer sich darüber zu verlässigen, Was auf der jedesmaligen Stufe damit auszurichten ist, und welche Schwierigkeiten noch weiter zu überwinden sind. Sind diese noch irgend bedeutend, ist zu befürchten, daß die Schwächeren den Muth oder die Gewissenhaftigkeit darüber verlieren sollten, so ist es Pflicht des Lehrers vorbeugend einzugreifen. Jedenfalls hat er eine genügende Einleitung in jede künftige Lektion zu geben, welche die Hauptschwierigkeiten in der Art wegräumt, daß die übrigen mit Aussicht auf Erfolg von den Schülern in Angriff genommen werden und das Bedürfniß unerlaubter Aushülfe wegfällt. Natürlich hat Dies in angemessenen Abstufungen zu geschehen, so daß sich zuletzt die Hülfe des Lehrers auf ganz Weniges reduzirt. Das ist eben die Lösung der Frage über die statarische und cursorische Lektüre der Schriftsteller. Die ersten Stufen sind immer statarisch, die letzten sollen immer cursorisch sein. Wenn der Schüler der Hülfe des Lehrers nicht mehr bedarf, dann ist der Kursus zu Ende, die selbständige Weiterbildung beginnt. So ist es ja überall, von dem Gängeln geht es zum selbständigen Gang.

Mit den Einleitungen des Lehrers verhält es sich umgekehrt, wie mit den Korrekturen. Je mehr Einleitung, desto weniger Korrektur, und je weniger Korrekturen, desto wirksamer die wirklich eintretenden. Was aber soll der Inhalt dieser von dem Lehrer zu leistenden Präparation sein? Bleiben wir bei den fremden Sprachen stehen. Auf der ersten Stufe: eine Interlinear-Uebersetzung, sei es, daß der Schüler sie gedruckt vor sich sieht, sei es, daß der Lehrer dieselbe mündlich dem Wörter-Aufsuchen vorausschickt. Denn die eigentliche Aufgabe des Schülers ist ja die Einprägung des fremden Ausdrucks, nicht dessen Enträthselung. Hier-

nächst wird der Lehrer eine Probe anstellen über die Bekanntschaft des Schülers mit den vorkommenden Ausdrücken. Was derselbe nicht weiß, das sagt der Lehrer in der Art vor, daß der Schüler sich das Schwerste aufschreibt, das Uebrige aber leichter und sicherer selbst findet. Dafür muß er denn aber beim Beginn des eigentlichen Uebersetzens alles Empfangene im Gedächtniß haben. Denn nicht das einmalige Wissen, sondern das Wissen für immer ist ja das Werthvolle bei allen Schulübungen. Das Uebersetzen ist nur das Mittel einen Sprachschatz zu sammeln. Bei weiterem Fortschritte wird sich die Einleitung des Lehrers auf die Zerlegung der schwierigen Konstruktionen, auf die seltneren Formen und Bedeutungen und die zum Verständnisse nothwendigen historischen Erläuterungen beschränken.

Dem Uebersetzen selbst bleibt dann: die Exaktheit des Ausdrucks, das Eindringen in den Zusammenhang, die Geläufigkeit der Nachahmung, immer noch ein so weites Feld, daß sich ein weitschweifiger Kommentator darauf verirren kann. Sollte in einer Schule dies oben beschriebene Verfahren nicht eingeführt sein, so steht es immer noch den Hülfslehrern, welche ausdrücklich oder indirekt zu Rathe gezogen werden, zu, diese Vermittlung zu übernehmen. Es ist hier und da bis zum Mißbrauche gewöhnlich, den jüngeren Schülern von besonders bestellten Hülfslehrern noch erleichternden Unterricht geben zu lassen. Geschieht dies auf die rechte Weise, so können manche methodischen Mängel der eigentlichen Schule ausgeglichen werden; durch falsches Eingreifen werden dagegen dieselben noch vergrößert. Beschränkt sich der Hülfslehrer auf das oben Angegebene, so wird er fast immer förderlich wirken.

Da es in der Natur der Sache liegt, daß die Schüler der höheren Lehranstalten oft außer dem elterlichen Hause, aber nicht gerade immer in einer erziehlichen Pension wohnen, so ist es doppelt nöthig, daß die Lehrer bei ihren Aufgaben diese Verhältnisse berücksichtigen, dieselben also niemals so steigern, daß die Last niederdrücke und zur Umgehung der Pflicht treibe. Gerade um ihrer willen ist jene vorbereitende Thätigkeit der Lehrer am nöthigsten. Denn indem der Lehrer auf solche Weise mit seinen Schülern arbeitet, lernt er sie weit genauer kennen und zieht sie weit näher

an sich heran. Die ungemessenen unberechneten Aufgaben sind die Wurzel der Geschiedenheit der Lehrer und Schüler und der Unlust zu aller Arbeit. Ein deutliches Zeugniß darüber reden die Stylübungen mit ihren ganz ungerechtfertigten Aufgaben. Darin irren selbst sonst höchst einsichtsvolle Männer z. B. Kapp in seiner Gymnasialpädagogik, obgleich er selbst durch seine Vorbereitung die Lösung einer übermäßig abstrakten Aufgabe möglich machte. Aber das sind individuelle Ausnahmen. Auch Niese hofft zuviel von dem Privatstudium der Gymnasiasten. Wo soll nur immer die Zeit herkommen zu solchen Aufgaben? Ist nicht schon Soviel zugemessen und als Zwangspflicht aufgelegt, daß Privatarbeiten mit oder ohne moralischen Zwang keinen Platz mehr finden? Ideal genommen ist die Sache gerechtfertigt, praktisch muß sie fehlschlagen. Denn Gott hat einmal unsere Kräfte in ein weises Maaß eingeschlossen, das wir niemals ungerächt überschreiten dürfen [1]).

[1] Kapp, Die Gymnasialpädagogik im Grundrisse. Arnsberg, 1841 (1 fl. 20 kr.). Niese, Das christliche Gymnasium. Naumburg, 1855 (36 kr.). Eine ganz vortreffliche, aber allerdings idealistische Schrift.

§. 103. Die fremden Sprachen.

Unter allen Lehrstoffen der höheren Lehranstalten sind die am meisten charakteristischen die fremden Sprachen, weil sich dieselben in der Volksschule auch ihren Anfängen nach nicht finden. Die übrigen Unterrichtsgegenstände steigern sich oft in den höheren Klassen der Gymnasien bis zu einem annähernd wissenschaftlichen Grade, aber eigenthümlich sind sie doch weder dort, noch in der Realschule. Wir sind also berechtigt, die bei den Sprachen zu befolgende Methode hier vorzugsweise zu besprechen.

Materiell geboten wird die Erlernung fremder Sprachen theils durch den Verkehr, theils durch das Bedürfniß, in ihnen verfaßte Schriften zu verstehen. Formal dienen sie dem früher besprochenen Bildungszwecke besser als die meisten anderen Unterrichtsfächer. Schon die Muttersprache wird durch die daraus entspringende Vergleichung unendlich durchsichtiger. Denn indem wir

eine fremde Sprache lernen, eignen wir uns geistige Gebilde an, welche zwar aus denselben menschlichen Urfähigkeiten, aber unter ganz anderen Bedingungen und Einflüssen erwachsen sind und zu deren Verständnisse wir uns nun mehr oder weniger aus uns selbst herauszudenken haben. Zu diesem allgemein bildenden Moment kommt nun noch bei den Sprachen der Kulturvölker überhaupt, der Griechen und Römer aber insbesondere, daß sie ausgezeichnete, über die Veränderlichkeit des Tages-Geschmacks erhabene Muster geistiger Schöpfungen darbieten, woran wir uns üben, das Zufällige und Einseitige von dem dauernd und rein Schönen abzuscheiden. Dazu kommt, daß wir von andern Nationen durch Zeit und Ort nie dermaßen geschieden sind, daß dieselben nicht historisch oder commerciell mit uns in Berührung stünden. Sie haben entweder auf unsere Bildung vorlängst Einfluß gehabt oder äußern denselben noch gegenwärtig. Aus griechischer und römischer Bildung ist die modern europäische erwachsen und findet also auch nur durch diese Vermittlung ihre volle Erklärung. Die lateinische Sprache insbesondere ist durch das römische Recht und den mittelalterlichen Kultus mit unseren wissenschaftlichen Entwicklungen so eng verwachsen, daß eine Ausscheidung des romanischen Elementes aus unserer Sprache zu den Unmöglichkeiten gehört. Und auf dem Felde der Kriegskunst, der Schifffahrt, des Handels verhält es sich wieder ähnlich mit der französischen und englischen Sprache. Wir sind also materiell an gewisse fremde Sprachen gebunden, wenn wir auch ihren formalen Nutzen im Unterrichte einmal aus den Augen setzen dürften.

In der That kommt auch ein Erlernen dieser Sprachen um des materialen (beruflichen) Zweckes nicht selten vor, nur eben nicht in den Schulen, welche den Anspruch Bildungsanstalten zu sein behaupten wollen. Man lernt Französisch an den Orten, wo der Gränzverkehr es gebietet, wie man an anderen Gränzorten Polnisch lernt; man lernt Englisch zum Behufe der Auswanderung, der Konversation mit Reisenden, ohne im mindesten an die zu gewinnende Bildung zu denken. Aehnlich lernt auch mancher junge Botaniker oder Jurist Lateinisch oder Griechisch. Daß aus solcher blos memorativen Anlernung, Wort um Wort,

Phrase um Phrase kein weiterer geistiger Gewinn entspringen kann, ergibt sich schon aus der Betrachtung der Bewohner der verschiedenen Sprachscheiden. Sie sind ebenso wenig gebildeter oder geistig geweckter als die Dollmetscher und die Bonnen und Kellner. Und daß das unterrichtliche Produkt der Bonnen, das Parliren der Kinder in vornehmen Häusern nicht werthvoller sein könne, versteht sich von selbst. Niemand kann ja geben, Was er nicht hat. Vielmehr findet sich oft eine unschöne Sprachmengerei, eine Unsicherheit in der Handhabung der Muttersprache als Folge des äußerlichen Anlernens, wo sich noch kein Stamm und Kern gebildet hat.

Wohl aber dient die Nöthigung, sich eine Zeit lang nur des fremden Idioms zu bedienen, zur Befestigung und Geläufig-Machung des verstandesmäßig Aufgefaßten. Eine blos historische Aneignung einer fremden Sprache, ohne sich lebendig in ihren Gebrauch zu versetzen, läßt kalt und bringt einseitige Vorstellungen hervor, abgesehen von der Passivität, worein dadurch der Geist versetzt wird. Als Vollendung des Sprache-Erlernens verlangen wir also immer ein Sprechen oder Schreiben in derselben, aber ein bewußtes, an Gesetze angelehntes, aus dem geistigen Organismus hervorgehendes. Und je nachdem die fremde Sprache der unsrigen näher steht, je nachdem wir in dem Leben reichliche Beziehungen darauf finden, je nachdem ihre Aussprache schon zur künstlichen Aufgabe wird, oder nicht, muß die Umsetzung unserer Gedanken in dieselbe früher beginnen oder später. Ein fingirter Zustand bleibt es unter allen Umständen, wenn ein Deutscher französisch, englisch oder lateinisch spricht. Der fremdländisch Sprechende gleicht dem Deklamator, welcher sich in fremde Stimmungen hineinversetzt. Es für gewöhnlich zu thun, wäre Verzerrung.

Am wahrsten würde sich Dies in den todten Sprachen erweisen, zumal jetzt, wo sie aufgehört haben, in der Diplomatie und dem akademischen Ceremoniel noch eine Art Fristung ihres Lebens zu finden. Als noch in den Klöstern, in den Kollegien, bei Disputationen und Examinibus das Lateinische als Verständigung diente, da war es noch keine vollkommen todte Sprache. Jetzt ist es aber in diesen Fall gekommen und der Unterricht hat seine Maaßregeln darnach zu nehmen.

Im Bunde mit den täglichen und stündlichen Sprech- und Schreibübungen konnte die alte memorative Methode respektabele Resultate hervorbringen; jetzt nach dem Wegfall dieser günstigen Zuflüsse würde ihre Unzulänglichkeit bald zu Tage treten. Das hat sich auch mit den Auffrischungen des alten Verfahrens, wie Jacotot und Hamilton es versucht haben, sattsam erwiesen. Der Feuereifer ihrer ersten Verehrer konnte sie eine Zeit lang zu Ehren bringen; sobald derselbe verraucht war, sobald die Mittelmäßigkeit und die Laßheit auch herantraten, da war es um ihr Ansehn geschehen. Nur solche Methoden vermögen sich auf die Dauer zu halten, welche auch von minder begabten und begeisterten Lehrern gehandhabt werden können. Alles was lediglich auf Enthusiasmus gebaut ist, geht raschem Verfall entgegen.

Die grammatische oder eigentlich grammatisirende Methode, welche den Platz der veraltenden memorativen einnahm, hat nachweislich nicht zu erfreulichen Resultaten geführt. Das feste Wissen verschwand und die grammatische Sophistik vermochte kein dauerndes Wohlgefallen an den antiken Sprachschöpfungen zu erzeugen, ebenso wenig, wie in den neueren Sprachen ein frisches Eingehen in das fremde Idiom und die Eigenthümlichkeit der fremden Gedanken. Gymnasien und Realschulen haben das Zeugniß abgelegt, daß man mit Schülern Jahre lang Grammatik treiben, übersetzen und commentiren kann, ohne tiefere Einsicht, sichere Fertigkeit und sichtliche Bildung zu gewinnen. Man ist deßhalb theils zu dem früheren Verfahren zurückgekehrt, theils hat man Modifikationen versucht, um einen Mittelweg zu finden. Und Dies dürfte um so mehr zu dem Richtigen führen, als allenthalben die logischen Consequenzen in so lebendigen Organismen, wie der Unterricht, zum Scheitern kommen.

Auch in den fremden Sprachen gelten die allgemeinen Unterrichts-Grundsätze: Aufsteigen von der Anschauung zur Vorstellung und von dieser zum Begriffe, Anknüpfung an das Vorhandene und stufenweise Hinzufügung neuer Elemente, deren jedes bis zu seiner völligen Aneignung vor den bereits eingeprägten vorherrscht, dann in die Reihe der blos zu erhaltenden zurücksinkt, mithin: nur eine Schwierigkeit auf einmal.

Jede künftige Aufgabe soll vorbereitet sein durch entsprechende Anschauungen, jede überwundene soll beleuchtet werden durch Rückblicke von einem höheren Standpunkte aus. Nicht das mühsam Verstandene und durch langes Besinnen Gefundene ist als geistiges Eigenthum zu betrachten, sondern Das, worüber wir in jedem Augenblicke und in jeder Verbindung disponiren. Anschauungs-Objekte in der fremden Sprache sind Wörter für sich, oder in einem einfachen Zusammenhange (Phrasen) als Lautkörper (nach der Aussprache) und als Begriffs-Zeichen (nach ihrer Bedeutung). In beiden Beziehungen sind dieselben mit der Muttersprache zu vergleichen, nöthigenfalls durch eingeschobene Mittelideen. Die erste Stufe der Uebersetzung ist also: Wort um Wort, Fügung um Fügung. Um die Regel anzuwenden: Knüpfe an das Vorhandene an! hat man die Muttersprache als das Vorhandene zu betrachten. Ist Lautähnlichkeit vorhanden, desto besser, fehlt dieselbe, so wird sich wohl irgend ein mnemonisches Häkchen finden, woran man das neu zu Behaltende anhängt. Im weiteren Verlauf wird die Vergleichung der verschiedenen Begriffssphären den Hauptgegenstand der verständigen Auffassung bilden. Man muß der fremden Sprache auf ihren von der Muttersprache abweichenden Wegen folgen, bis man nicht nur die Umgestaltung des Begriffs erkennt, sondern denselben auch zum Gebrauche geläufig macht.

Beispiel: Das deutsche: es gibt, il y a, there are, sunt, ἐστιν οἱ. Gerade in der Mannigfaltigkeit der Begriffssphären liegt das Bildendste der Erlernung fremder Sprachen. Und gerade sie gibt den alten Sprachen einen neuen Vorzug, weil ihr Abstand von unserer Muttersprache bedeutend genug ist, um uns jederzeit zu einer Entäußerung aus dem ausgefahrenen Gleise des Denkens zu nöthigen. Darum kann das Studium einheimischer Dialekte nie dasselbe leisten.

Es versteht sich bei solchem, wie man es genannt hat calculirenden Verfahren, daß die logischen und traditionellen Reihen nicht immer eingehalten werden können. Da kann der Akkusativ dem Genitiv und die dritte Person der ersten vorantreten. Wir legen uns Alles nach dem psychologischen Bedürfnisse zurecht und erst, wenn die elementaren Schwierigkeiten überwunden sind, lassen wir uns von der Aufeinanderfolge der zu lesenden Schriftsteller

oder der wissenschaftlichen Grammatik leiten. Unter allen Umständen ist die onomatische Grundlage die wichtigste in dem Sprachunterrichte. Wer das Wörterbuch im Kopfe hat, kann leichter der Grammatik entbehren, als umgekehrt.

Die größere Schwierigkeit der alten Sprachen in ihren Formen und Constructionen wird von der Mißlichkeit der Aussprache auf Seiten der neueren Sprachen fast aufgewogen. Denn selbst Diejenigen, welche nicht gerade die Absicht haben, von dem Sprechen beruflich Gebrauch zu machen, dürfen sich doch das Thor dazu nicht verschließen. Es gehört zum Charakter der lebenden Sprache, daß man dieselbe nicht blos mit dem Auge, sondern auch mit dem Ohre erfasse. Schönheit und Eigenthümlichkeit entwischen sonst leicht bei der einseitigen Auffassung. Ja für den Elementar-Kursus wo wir es noch mit frei gewählten Beispielen zu thun haben, wird das hörbare Element geradezu zur Hauptsache.

Die frühe Herbeiziehung der Poesie entspricht zwar der Neigung der Kinder und fördert sehr das Behalten. Doch ist Vorsicht anzuwenden, daß nicht eine Vermengung der prosaischen und poetischen Sprachweise daraus entsteht, welche in den lateinischen Ausarbeitungen ziemlich unschädlich bleibt, in den lebenden Sprachen aber als lächerliche Affektation erscheint. Auch rücksichtlich der Verständlichkeit des Stoffs halte man fest daran: Was der Knabe im Deutschen nicht verstehen würde, das biete man ihm auch nicht im Lateinischen, Griechischen oder wie sonst immer. Vorliebe der Lehrer darf hier keine einseitigen Maaßstäbe untermengen [1]).

[1] Mager hat sich durch sein Buch: Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichtes in fremden Sprachen und Literaturen, Zürich, 1846 (3 fl. 36 kr.) unbestrittenes Verdienst erworben. Ruthardt, Vorschlag und Plan einer äußeren und inneren Vervollständigung der grammatischen Lehrmethode. Breslau, 1841, hat zwar wegen einseitiger Auffassung nicht reussirt, aber doch Beachtenswerthes gebracht. Siehe auch die Vorreden zu Curtman und Lendroy, Vorschule für den Unterricht im Französischen. Offenbach, 1839 und derselben Deutsch-französische Uebungen. Offenbach 1841.

§. 104. Onomatischer Vorbereitungskursus.

Der vorbereitende oder einleitende Kursus eines jeden Unterrichts in fremden Sprachen muß ein onomatischer sein, d. h. es muß zunächst ein Wortvorrath gesammelt werden, ehe zur Flexion und Konstruktion geschritten werden kann. Ja die Operation des Zusammenfügens, also die Darstellung in Sätzen ist gar nicht besonders pressant, weil die Muttersprache einstweilen die Verbindungen herstellt und die Vergleichung der neu in das Fassungs-Vermögen eintretenden Wörter ihrem Laute nach den Geist hinreichend beschäftigt. Kinder streben nicht in dem Grade nach formeller Wortverbindung wie Gebildete, sie eignen sich einstweilen mit Ohr und Zunge den Wortkörper an, während der Begriff sich noch ganz an die Muttersprache anlehnt. Demgemäß müssen sie denn auch unterrichtet werden. Während die grammatischen Beziehungen ihnen noch ohne Interesse sind, sollen wir ihnen nach mnemonischen Gründen, namentlich nach Lautverwandtschaft eine Reihe von Wörtern der zu lernenden fremden Sprache bieten. Das schafft ein schätzbares Material für die Zukunft. Kommt die Zeit der grammatischen Begriffs-Entwickelung, dann findet sich dies Material zu geläufigem Gebrauche vor. Schreitet man zur Flexion, so hat man nur noch mit dieser einen Schwierigkeit zu kämpfen.

Es ist jetzt ziemlich allgemein angenommen, daß man mit der Erlernung fremder, namentlich der alten Sprachen nicht allzu frühzeitig beginnen, sondern erst einen gewissen Grad des bewußten Gebrauches der Muttersprache abwarten solle. Viele Gymnasien und Realschulen nehmen ihre Schüler nicht vor zurückgelegtem 10. Lebensjahre auf und verlangen keine anderen Vorkenntnisse als das Lesen der fremden Buchstabenschrift. Gleichwohl mögen viele Eltern und Lehrer diesen Termin nicht erwarten und treiben vorgreifend etwas Lateinisch oder Französisch, gemeiniglich nicht zum Heile der Lernenden, denn das Gelernte verbindet sich nicht organisch mit dem Nachfolgenden. Schon deßhalb dürfte es rathsam sein, einen vorbereitenden Kursus zu organisiren, welcher selbständig genug dastände, um ohne Verwirrung der Vorläufer des logischeren Sprachunterrichtes zu werden und von Jedermann

mit Leichtigkeit gehandhabt werden könnte. Dazu kann aber nur die onomatische Sprachauffassung dienen.

Außerdem ist ein solcher Kursus Bedürfniß für Viele, welche in die fremden Sprachen zwar nicht tief einzudringen geneigt sind, doch aber eine solche Vorbereitung wünschen, daß sie erstens die in unsere Sprache eingebürgerten Fremdwörter besser verstehen, zweitens aber mit größerer Leichtigkeit die ihnen vorkommenden technischen Ausdrücke auffassen und zugleich ein Fundament besitzen, um etwa später noch eine fremde Sprache zu erlernen. Alle diese Fälle treten häufig genug ein, um Rücksicht zu verdienen. Ja es dürfte vielleicht der sicherste Weg zur Verdrängung verkehrter Halbwisserei sein, wenn man das für Alle Wissenswerthe aus den romanischen Sprachen aussonderte, und es elementarisch in den übrigen Unterricht verflöchte, um den weiter Schreitenden dann entschieden die logisch und ästhetisch bildenden Elemente der fremden Sprachen zu überlassen. Unter dieser Bedingung möchten selbst die Töchterschulen einen lateinischen Kursus mitmachen.

Aber onomatisch und mnemonisch muß dieser Kursus gehalten sein, die Muttersprache mit der lateinischen oder französischen, oder englischen oder unter Umständen mit allen dreien vergleichend. Daraus entstehen Wörterreihen als unverwüstlicher Sprachschatz, welcher zu den mannigfaltigsten Beziehungen (auch der Zahlen-Mnemonik) benutzt werden kann. Nur solche Wörter, deren Stämme oder Wurzeln uns ungesucht oft genug wieder begegnen, eignen sich zu diesen Elementarreihen, sonst würden sie bei Denen, welche die fremde Sprache nicht fortsetzen, bald wieder verschwinden. Die Lautähnlichkeit erhält aber ganze Gruppen im Gedächtniß und die in diesen Beispielen vorkommenden Regeln der Aussprache pflanzen sich durch Analogie auf weite Gebiete, namentlich der geschichtlichen und geographischen Eigennamen fort.

Der Anfang muß wo möglich mit lateinischen Wörtern gemacht werden, weil bei diesen die Aussprache keine Schwierigkeit bietet. Von da aus ist leicht zum Französischen überzugehen. Die englische Reihe baut sich auf das Deutsche und Französische zusammen auf. In dem Nachfolgenden sind Beispiele solcher Wörterreihen gegeben, welche man entweder in der Periode vor dem Gymnasial-

Unterrichte oder bei den nicht lateinisch Lernenden in einer entsprechenden späteren Periode ganz exakt memoriren lassen soll und bei allen geeigneten Vorkommenheiten wieder verwendet. Fast alle Lehrfächer bieten irgendwo dazu Gelegenheit.

A. Lateinische Wörter von ganz naher Lautverwandtschaft mit dem Deutschen. Das Französische zum späteren Gebrauch angehängt.

ager Acker, axis Axe, sal Salz (sel), mus Maus, nasus Nase (nez), angelus Engel (ange), nux Nuß (noix), insula Insel (île), figura Figur (figure), forma Form (forme), mare Meer (mer), cuprum Kupfer (cuivre), corbis Korb (corbeille), corpus Körper (corps), palus Pfahl (palis), porta Pforte (porte), saccus Sack (sac), pyrum Birne (poire) etc.

B. Entferntere Aehnlichkeit:

pater Vater (père), mater Mutter (mère), cella Keller (cave, cellier), coquus Koch (cuisinier), leo Löwe (lion), turris Thurm (tour), nox Nacht (nuit), fructus Frucht (fruit), cerasus Kirsche (cerise), scriba Schreiber (écrivain), piscis Fisch (poisson), fluvius Fluß (fleuve) etc.

C. Durch einen vermittelnden Begriff zusammenhängende Wörter:

campus (campiren) Feld (champ), fistula (Fistel) Pfeife, vestis (Weste) Kleid (vêtement); cantor (Cantor) Sänger (chanteur), pars (Parthie) Theil (part), pulvis (Pulver) Staub (poudre), caballus (Cavallerie) Gaul (cheval); servus (Serviteur) Knecht, gradus (Grad) Stufe, pes (Pedal) Fuß (pied), succus (saugen) Saft (suc), mores (Moral) Sitten (moeurs), poena (Pein) Strafe (punition), signum (Signal) Zeichen (signe) etc.

D. Vorherrschende Aehnlichkeit mit dem Französischen:

sucre Zucker (sacharum), général General, solde Sold, soldat Soldat, clavecin Klavier, aumône Almosen, marché Markt (mercatus), papier Papier (papyrus), hareng Häring (halec), harpe Harfe, chanvre Hanf (cannabis), midi Mittag (meridies), marais Morast, lanterne Laterne (lucerna), manteau Mantel, feu Feuer, Orgue Orgel (organum) etc.

E. Aehnlichkeit mit dem Französischen durch einen vermittelnden Begriff:
médecin (Medizin) Arzt, forêt (Forst) Wald, bataille (Bataille) Schlacht, hôtel Gasthof (Hotel), poche Tasche (Poche), tort Unrecht (Tort), flèche Pfeil (Flitzbogen), blanc weiß (blank), piquer stechen (picken), coffre Kasten (Koffer), char Wagen (Karren), froid kalt (frostig), chambre Zimmer (Kammer) etc.

F. Englische dem Deutschen ähnliche Wörter:
brood Brut, brother Bruder, mother Mutter, morning Morgen, calf Kalb, garden Garten, gardener Gärtner, shear Scheere, sheath Scheide, daughter Tochter, thank Dank etc.

G. Englische dem Französischen ähnliche Wörter:
honour honeur Ehre, danger danger Gefahr, cry cri Geschrei, candle chandelle Licht, bucler bouclier Schild, gazette gazette Zeitung, time temps Zeit, fair foire Jahrmarkt, lesson leçon Lection, range rang Reihe, purse bourse Börse etc.

Alle diese Reihen werden dadurch belebt, daß man die darin befindlichen Wörter soviel als dies ohne große Zuthat geschehen kann, in Sätze verwandelt; daß man die Regeln der Aussprache daran zu entwickeln sucht, daß man endlich ihre Zahlbedeutung nach den Regeln der Mnemonik aufsucht und sie als mnemonische Marken benutzt.

Zur Unterstützung dieses Zwecks wird man allmählich in die durchgreifendsten Regeln der Flexion übergehen und die geläufigsten Formwörter hinzuzufügen haben, Was nur im Lateinischen Schwierigkeiten macht. Beispiel einer solchen Anwendung ist: Ohne Farbe, sine colore, sans couleur, without colour; in das Meer, in mare, dans la mer, in the sea.

Hiernächst würde namentlich für Diejenigen, welche sich mit dem onomatischen Unterricht zu begnügen haben, auf solche Zusammensetzungen Rücksicht genommen, deren erster Theil bestimmende Formwörter sind, also a, ab, ad, ante (anti), circum, cis, contra, de, dis, (dia) etc.

Es wären demnach Wörtergruppen einzuüben, wie: Abreise abitus, départ, departure, Gegenwart praesentia, présence, presence etc.

Dadurch wird das Sprachgefühl für alle nach solcher Analogie gebildeten Wörter geweckt und es bedarf nur noch mäßige Uebung, so ist der Schüler im Stande, den Zusammenhang ganzer Wörterfamilien zu erfassen, eine Aufgabe, welche freilich eigentlich einer späteren Unterrichts-Periode angehört, aber in einzelen Beispielen doch auch verfrüht werden kann z. B. fließen, Fluß, Flüßchen, flüssig, Flüssigkeit, flößen, Floß, Fluth, fluthen; fluere, flumen, fluvius, fluidus, fluctus, fluxus, fluctuare und Aehnliches.

Will Jemand aus diesen Elementen keinen besonderen Kursus bilden, so wird er wenigstens mit Vortheil einen Theil derselben gelegenheitlich verwenden. Für jetzt fehlen ja auch noch die entsprechenden Bücher.

§. 105. Die englische Sprache.

Die englische Sprache wurde früher in dem öffentlichen Unterrichte wenig beachtet, weil ihre Erlernung nur für Einzele als Bedürfniß erschien. Durch den Umschwung des Verkehrs hat sich Dies geändert. In den Gymnasien kann sie als Theil der allgemeinen Bildung nicht länger entbehrt werden, sollte es auch nur der Lektüre wegen geschehen. Denn die Engländer besitzen entschieden mehr Schriftsteller, deren Kenntniß dem Literaten unentbehrlich ist, als die Franzosen. In der Realschule kann das Englische noch weniger fehlen. Theils verlangt es hier das Bedürfniß des Verkehrs immer gebieterischer, theils muß es in Verbindung mit dem Französischen den Ausfall der alten Sprachen decken, deren gründliche Erlernung zu viel Zeit in Anspruch nimmt, während die fragmentarische den Zweck der harmonischen Bildung verfehlt.

Es fragt sich aber: wann soll das Englische begonnen und in welchem Umfange gelehrt werden? Die bisherige Praxis kann keine Norm abgeben, denn man hat sich nur nach zufälligen Umständen gerichtet. Die Natur der Sache aber scheint dafür zu sprechen, daß die englische Sprache allen anderen neueren, wo nicht gar den sämmtlichen fremden Sprachen vorausgehe. Denn es ist die der Muttersprache verwandteste. Die äußerliche Verwandtschaft der Wortstämme ist hier weniger bedeutsam als die innerliche der

Construction, auch die der Betonung. Um gut französisch auszusprechen, müssen wir den Accent verleugnen. Dies geschieht aber, wie man an den in Frankreich lebenden Deutschen sieht, nicht ohne Beeinträchtigung der muttersprachlichen Betonung. Dazu sind die französischen Constructionen fast alle romanisch, von den englischen nur wenige. Der Englisch Lernende braucht sich viel weniger aus sich selbst herauszudenken als der französisch Lernende. Aber die Aussprache? Die Aussprache ist mehr im Aeußerlichen als im Innerlichen abweichend von der deutschen, denn es sind wohl andre Laute, aber es bleibt im Wesentlichen der nämliche Tonfall. Und die Vokal-Abweichungen finden sich in den deutschen Mundarten, namentlich den norddeutschen sehr nahe wieder. Es bleibt hauptsächlich nur die wunderliche Orthographie. Das aber ist keine nachhaltige Schwierigkeit. Die Erlernung des Englischen führt die Jugend zugleich am leichtesten in die Kenntniß der Fremdwörter ein, welche trotz aller Sprachreinigungsversuche unerläßlich bleibt und immer mehr Zeit in Anspruch nimmt.

Das Lateinische voranzustellen, ist zwar hergebracht, wird sich indessen immer mehr als naturwidrig herausstellen. Die lateinische Sprache stellt zwar keine Schwierigkeit der Aussprache entgegen, aber desto mehr innerliche. Jeder Schritt auf diesem Wege ist eine Selbstentäußerung für ein deutsches Kind des 19. Jahrhunderts. Da ist kein Artikel, da stecken alle Unterscheidungen in dem Ende des Wortes und es bedarf Monate und Semester, um zum freien Gebrauche des Verbs zu kommen. Deßhalb sind gerade die ersten Schritte so unerfreulich. Das Sprüchwort: Es gibt sich wie das Griechische, dürfte wohl seinen Ursprung darin haben, daß, weil das Griechische meistens im reiferen Alter begonnen wurde und schon eine Basis in dem Lateinischen fand, die Fortschritte weit rascher und entschiedener waren und größere Freudigkeit zuließen.

Wir denken uns also das Englische früh (schon etwa mit 9 Jahren) begonnen und in mäßiger Stundenzahl (2—3 wöchentlich) halb spielend fortgeführt. Denn um den onomatisch-mnemonischen Kursus nicht langweilig werden zu lassen, bedarf es eines äußerlichen Reizes und dieser besteht in einer dem Spiel ähnlichen d. h. raschen und viel Sprechen erfordernden Uebung.

Denn der erste Kursus muß lediglich der Aussprache gewidmet sein, nicht darum, weil Feinheit und Sicherheit derselben für jeden Lernenden gleich unerläßlich wäre, sondern weil ohne eine hinreichende Aneignung derselben die mündliche Behandlung des Stoffs zu sehr in den Hintergrund treten würde. Denn mündlich, nicht schriftlich, sprechend, nicht übersetzend soll jeder erste Sprachunterricht sein. Die grammatische Begriffsspalterei hat sich allenthalben zu frühe eingedrängt und es ist ein Vorzug der englischen Sprache, daß ihre Aussprache gar nicht so schnell beseitigt werden kann, wie es die verwöhnten Latinisten thun möchten, um sofort Deklinations-Schemata und Geschlechts-Regeln lernen zu lassen und exercitia zu korrigiren. Anderer Seits wäre den Schülern wieder wenig gedient mit der individualisirenden Methode der language-masters, welche jedes Wort für sich durch Vor- und Nachsprechen lehren wollen und der grammatischen Analogie gar Nichts überlassen. Besitzen wir doch viel gebrauchte Grammatiken (z. B. von Williams), welche die Aussprache ganz bei Seite liegen lassen, weil dieselbe der mündlichen Anweisung des Lehrers allein zukomme. Da wäre die lernende Jugend ganz und gar in den Händen der masters und der Unterricht würde für alle Diejenigen zu kostspielig, welche nicht Jahre lang Privatunterricht nehmen können. Nein, obgleich für eine Zeit lang das Hören eines gebornen Engländers oder eines durch Aufenthalt in England acclimatisirten Deutschen höchst wünschenswerth bleibt, so ist es doch keineswegs nöthig, daß dieser den ganzen Unterricht und namentlich auf den ersten Stufen leite. Die Aussprache darf etwas unvollkommen sein, wenn sie nur sicher ist, wenn der Schüler über die einzelen Fälle nicht mehr in Verlegenheit geräth. Ist ja doch unter den englischen Grammatikern Streit genug über gewisse Feinheiten und die dialektischen Abweichungen in England sind stark genug, um auch dem Deutsch-Engländer einigen Spielraum zu gewähren.

Was die Bezeichnungen der Buchstaben für ihre verschiedenen Laute betrifft, so mag die Walkerische für Engländer sehr treffend sein, für uns Deutsche ist sie es nicht. Denn sie ignorirt das in beiden Sprachen Uebereinstimmende. Und doch sollte dieses vor

Allem die Grundlage aller Modifikationen werden. Freilich stößt uns dabei das Schwankende in unserer deutschen Aussprache hinderlich auf. Denn da uns ein tonangebender Mittelpunkt fehlt, so glaubt Jeder in seinem Rechte zu sein, der Norddeutsche wenn er g = j, der Süddeutsche, wenn er g = k ausspricht, und ist es auch wirklich in gewissem Sinne. Denn es schwebt nur ein Ideal von Korrektheit über unserer Sprache, dessen Verkörperung in keiner Provinz nachweislich ist. Am ersten ließe sich über die Vokale Etwas feststellen. Denn der gesungene Vokal bleibt sich allenthalben gleich. Das sogenannte italienische a geht aus der Mundöffnung hervor, welche den reinsten und leichtesten Gesang ergibt. Die Vokale, welche keine ruhende Mundstellung zulassen, sind keine reinen, folglich die englischen fast alle nicht. Doch führt auch dies nicht zu sicheren Regeln, so lange ein allgemeines Alphabet für alle Laute fehlt.

Soviel ist klar, daß die Benennungen der Buchstaben im englischen Alphabet nicht maaßgebend sein können für den Unterricht, den ein Deutscher empfängt. Was liegt daran, daß der Engländer a eh, das e ih nennt? Dies zwingt uns nicht, diese Aussprache als die regelmäßige anzusehen. Vielmehr muß von dem häufigsten Vorkommen ausgegangen werden, mithin von dem kurzen e und kurzen i, überhaupt von den kurzen Vokalen. Bis zuletzt sind jedenfalls diejenigen Buchstaben aufzuheben, welche nicht nur mit ihrem Zeichen von dem Deutschen differiren, sondern auch mit ihrem Laute und durch diesen dem deutschen Organe besondere Schwierigkeiten entgegenstellen. Am entschiedensten tritt dies bei th ein.

Die Uebung in der Aussprache ist innig zu verbinden mit dem Erlernen der Wortbedeutung. Nicht an eine sinnlose Buchstabengruppe kann sich die Erinnerung heften, sondern an eine belebte Vorstellung. Darum wird es zur Nothwendigkeit Wörterreihen nach den Kategorien der Aussprache zum Memoriren vorzulegen. Man stoße sich nicht an der Menge dieser Gedächtniß-Vorlagen vor dem zusammenhängenden Uebersetzen. Die englische Sprache besitzt einen Schatz von mehr als 40000 Wörtern. Reduzirt sich vielleicht auch diese Zahl für den lernenden Ausländer

auf die Hälfte, lernt sich auch die Hälfte dieser Hälfte gelegenheitlich bei dem Uebersetzen, so bleibt immer noch eine sehr beträchtliche Menge, deren ausdrückliche Erlernung während des Elementarunterrichts nicht erlassen werden kann. Läßt man dem Aufschlagen in dem Wörterbuche eine zu reichliche Aufgabe übrig, so geschieht es selten gewissenhaft. Die Schüler legen sich aufs Rathen oder genießen die Freude des Uebersetzens vor lauter Vorbereitung nicht. Es wäre also gar nicht übertrieben, wenn das Elementarbuch mit 3000 Wörtern ausgestattet wäre, welche die Grundlage des weiteren Lernens bildeten. Es geht dies um so leichter, als bei einer geschickten Anordnung das germanische Element ganz wohl dem romanischen vorausgehen kann, so daß die leicht behaltlichen Wörter den ersten Theil der Gesammtaufgabe bilden.

Mit solcher Vorbereitung kann der zweite Kursus, der grammatische erfolgreich begonnen werden. Nicht als wenn nichts Grammatisches in den ersten eingeflochten sein sollte. Der Bedarf zum Verständniß leichter Sätze muß ja gegeben sein, um die Wörter aus ihrer Isolirtheit herauszuheben. Aber vorherrschend grammatisch kann der Unterricht doch erst werden, wenn ein Material zur Zusammenfügung vorhanden ist. Uebersetzung und Rückübersetzung muß die Regeln so geläufig machen, daß dieselben in das Sprachgefühl übergehen und daß die Befangenheit, welche das Selbstsprechen der Schüler zu hindern pflegt, wegfällt. Immer verzichte man lieber auf die höheren Grade der Korrektheit als auf die Unbefangenheit und Geläufigkeit im Sprechen. Das Schreiben lasse man Wiederholung des Sprechens sein. Das umgekehrte Verfahren liefert zwar durchdachtere Uebersetzung, aber es läßt es auch nie zur Geläufigkeit kommen und verliert die im Englischen so wichtige Aussprache ganz aus den Augen. Würde in einer Schule wirklich plump und vulgär gesprochen, das korrigirt sich bald. Die Blödigkeit im Hervortreten korrigirt sich dagegen nicht. Aus diesem Grunde sind auch die Uebungen im interlinearen Uebersetzen sehr zu empfehlen, sie geschehen fließend, während der Gebrauch des Wörterbuchs in das Stottern hineintreibt.

Der dritte Kursus würde dann endlich das thun, womit

Manche bisher angefangen haben: Schriftsteller zum Uebersetzen und zur Erklärung herbeiziehen. Nach einer so tüchtigen Vorbereitung, wie wir dieselbe gefordert haben, wird dieser höheren Aufgabe keine große Schwierigkeit mehr entgegenstehen. Weil die Schüler schon soviel Wörter und Redensarten in dem Kopfe haben, daß sie nur selten zu dem Wörterbuche zu greifen nöthig haben, wird Das, was sie darin aufschlagen, auch haften und sich den vorhandenen Kenntnissen organisch anschließen. Auch wird, was im Englischen wegen des großen Wörterreichthums höchst wichtig ist, eine synonymische Behandlung der Lekture zulässig sein.

Die gewöhnlichsten Schriftsteller, welche nicht chrestomathisch, sondern ganz den Englisch Lernenden geboten werden, sind: Goldsmith vicar of Wakefield, eine Schrift, welche zwar manche abstruse, ja für Mädchen anstößige Stellen enthält, aber doch durch ihren Humor die Jugend anzieht. Empfehlenswerther noch dürfte: Walter Scott tales of a grandfather sein, theils weil die Schreibart anständiger, theils weil sie moderner ist. Shakespeare ist aus einleuchtenden Gründen kein Schriftsteller für den Anfang, doch dürfte es auch nicht gerathen sein, die Lesung einiger Lustspiele allzu weit hinauszuschieben. Lord Byrons Werke ziehen zwar die Jünglinge an, führen aber ihrer pathetischen Sprache wegen gern von der Sprach-Praxis ab. Man überläßt sie deßhalb besser dem Privat-Fleiße [1]).

[1] Unter den Elementarbüchern dürfte vorzugsweise empfehlenswerth sein: Jeep, Praktischer Lehrgang zur Erlernung der englischen Sprache. Leipzig, 1854. 1. u. 2. Theil. Meine eigne onomatisch-mnemonische Anleitung ist nahezu druckfertig.

Von Grammatiken sind die von Lloyd, Williams, Wagner viel im Gebrauch, ein pädagogischer Standpunkt wird jedoch darin vermißt. Unter den Wörterbüchern nimmt das von Kaltschmidt, Leipzig, 1849, eine ehrenvolle Stelle ein. Doch ist in ihm wie fast in allen der Fehler gemacht, daß sie Deutschen und Engländern zugleich dienen sollen. Das von Hilpert, Karlsruhe, 1851, zeichnet sich zwar durch besseren Druck vor vielen aus, berücksichtigt aber leider die Aussprache ganz und gar nicht. Der deutsch-englische Theil ist durch eine angeblich Raum ersparende Einrichtung fast unbrauchbar.

§. 105. Die französische Sprache.

Die französische Sprache hat seit den letzten Jahrhunderten als diplomatisches Verkehrsmittel und Konversationssprache der höheren Stände aller Nationen eine Wichtigkeit auch für die deutsche Jugend erlangt, welche ihre Erlernung den höheren Lehranstalten unerläßlich macht. Für das westliche Deutschland kommen hierzu noch der Einfluß des Handels- und Reiseverkehrs und für den Gelehrten die Wichtigkeit mancher in französischer Sprache geschriebenen Werke. Denn allerdings zählt sie zu den Sprachen mit einer allseitig ausgebildeten Literatur. Auch ihr innerer Bau ist sinnreich genug, um sie zu einem vergleichenden Unterricht mit unserer Muttersprache geeignet zu machen. Sie kann füglich als die Repräsentantin des romanischen Sprachstamms gelten, und gehe ihre Erlernung der der lateinischen vor, nach oder zur Seite, beide werden sich wechselsweise erleichtern und erhellen. Der Unterricht in derselben darf nicht allzu spät begonnen werden, weil sonst die Organe der feinen, accentlosen Aussprache widerstreben, doch auch niemals so frühe, daß eine Vermengung aller Sprachelemente zu besorgen wäre. Das parlirend Lernen mag für gewisse Zwecke zur Nothwendigkeit werden, zur höheren Geistesbildung wird es nimmermehr beitragen. Ob ein Kind in einer oder in zwei Sprachen sein Brod fordern kann, das stellt es geistig nicht höher.

Die erste Sorgfalt ist indessen jedenfalls auf die Aussprache zu wenden, und auch späterhin ist Fahrlässigkeit in dieser Beziehung höchlich zu tadeln. Denn der Geist einer lebenden Sprache wird eben nicht blos aus den Anschauungen des Auges erkannt; auch lassen sich wohl einzele Ungenauigkeiten später verbessern, aber ein gänzlich verwöhntes Ohr und eine in eingewurzelten Fehlern befangene Zunge wird nicht leicht zur Besserung gebracht. Deßhalb muß auch im Französischen der Elementarkursus seine Stufen vorzugsweise nach der Aussprache abmessen. Noch ist dieser Weg nicht vollkommen pädagogisch geebnet, obgleich einige Lehrbücher nach der sogenannten calculirenden Methode die Schwie-

rigkeiten der Aussprache neben denen der Grammatik zugleich zu beringen trachten und nicht mehr pêle-mêle alle Aufgaben zugleich auf die Schultern des Anfängers laden. Selbst die Nachfolger Hamiltons machen sich dieser pädagogischen Sünde, die Schwierigkeiten im Anfang zu häufen, schuldig, weil sie zu ganz anderem Zweck verfaßte Lesestücke zu ihrem Ausgangspunkte nehmen.

I. Die erste Stufe muß jedenfalls in einer mündlichen Vorübung bestehen. Das Ohr muß französische Laute hören, bevor das Auge mit ihrer Lesung beschäftigt wird. Insbesondere muß die Accentlosigkeit der französischen Wörter als Unterscheidungs-Merkmal hervorgehoben werden.

Hierauf läßt man das Lesen solcher Wörter und Sätze folgen, worin Laut und Buchstab nach dem Gesetz der deutschen Sprache übereinstimmen. Da jedoch, wenn man dies pedantisch streng nehmen wollte, die Einengung in wenige Sätze allzu hemmend wäre, so nimmt man leichte Eigenheiten der französischen Sprache hinzu, etwa das stumme e, die drei Accente u. s. w. Aus solchen Elementen konstruirte Sätze läßt man lesen, übersetzen (am besten interlinear), auswendig lernen, umformen.

Nun zieht man successiv die abweichenden Laute des französischen Idioms hinzu, indem man zugleich mit den hervortretendsten grammatischen Abweichungen bekannt macht. Der Schüler lernt lesend, übersetzend, memorirend, daß gewisse Konsonanten stumm sind, daß andere in ihrem Laute bedeutend von dem Deutschen abweichen (c, ch, v, qu, x, z) ebenso manche Vokale (au, eau, ai, ei, eu, oeu, oi, u). Gleichzeitig und stückweise wird ihm bekannt, daß die französische Sprache nur zwei Geschlechter erkennt, daß das Adjektiv ordentlicher Weise hinter dem Substantiv steht, daß dasselbe als Prädikat mit dem Substantiv kongruiren muß. Numerus, Kasus, Konjugation wird kennen gelernt, aber nicht in Paradigmen, sondern einstweilen nur in den häufigst vorkommenden Fällen, um später zum Paradigma erweitert zu werden. Die französische Weise der Negation, wenigstens die einfachsten Formen derselben, wird ebenfalls nicht in ganzen Paradigmen, sondern in hinreichenden Uebungsbeispielen herangezogen. Aber alle solche Abweichungen müssen durch Zergliederung in das Bewußtsein des

Schülers gebracht, nicht in Bausch und Bogen als Thatsache memorirt werden. Il y a heißt nicht eher „es gibt" bis der Schüler die Bedeutung der einzelnen Wörtchen kennt.

Die Aussprache der Laute, welche im Deutschen gar nicht vorkommen, welche also nicht blos den Zeichen nach Schwierigkeit verursachen, sondern die Sprachorgane auf eigenthümliche Weise in Anspruch nehmen, bildet die letzte Aufgabe des Elementar-Kursus. Mithin l mouillé, ng, an, ein, in, on, un, g, j, die liaison und andere Feinheiten der Aussprache, welche einmal vernachlässigt sich nicht von selbst verbessern. Daneben schreitet die Kenntniß der Formen und der Wortfügung in dem Maaße des hervortretenden Bedürfnisses vorwärts, ohne in irgend einer Weise auf Vollständigkeit Anspruch zu machen. Was sich nicht leicht an einem Beispiele lernt, bleibt dem folgenden Kursus aufgespart. Das Ziel des ersten Kursus läßt sich ganz wohl im Laufe eines Jahres erreichen, ohne daß man die Schüler mit allzu vielen Lehrstunden belastet. Schiebt es sich länger hinaus, so wird es auffallend und niederschlagend, daß man nach so vieler Mühe doch mit dem Lesen-Lernen noch nicht zu Ende ist.

II. Der zweite Kursus hat es vornehmlich mit der Uebung im Schreiben und Sprechen und mit der präziseren Fassung der grammatischen Anweisung zu thun. Der Schüler soll sich selbst der fremden Formen bedienen, die er aus der Anschauung kennt; er soll versuchen, das in der Muttersprache Gedachte in ausländische Formen umzusetzen. Zu diesem Zwecke dienen vorerst kurze einfache Sätze, den bereits aus dem ersten Kursus bekannten nachgebildet und in deutliches Bewußtsein des darin herrschenden Sprachgesetzes gebracht. Diese Sätze müssen reichlich gegeben sein, damit sie aus der schwerfälligen Zusammenfügung in leichten Redefluß übergehen. Es muß also entweder das zu Schreibende vorher mündlich geübt oder umgekehrt das Geschriebene mündlich so lange wiederholt und umgeformt werden, daß es zum Gebrauche gänzlich bereit liegt. Besonders wichtig ist dabei die Kenntniß der Frageform im Französischen, weil diese von der deutschen bedeutend abweicht und gleichwohl in der Konversation zur steten Anwendung kommt. Denn der Unterricht wird auf dieser Stufe

oft zu einem katechetischen, so sehr gilt es die Schüler zum Reproduziren resp. Sprechen zu bringen. Man lasse sich nicht beirren durch die scheinbare Langweiligkeit des Verweilens bei kurzen und einfachen Sätzen. Der frühe Uebergang zu einem zusammenhängenden Uebersetzen hat zwar etwas Verführerisches, allein er hemmt entschieden die Fortschritte, er ist Ernte vor der Zeit der Reife. Der übersetzende Knabe wird sich immer in eine Art von passiven Lernens hineinwiegen. Er wird da, wo sein Wortvorrath nicht ausreicht, und dieser ist ja nothwendig noch ein sehr beschränkter, sich auf das Rathen legen, er wird sich das Nachschlagen und Auswendiglernen zu ersparen suchen und mindestens eine Menge Eigenthümlichkeiten der fremden Sprache als selbstverständlich hinnehmen, ohne dieselben, wenn sie ihm anderswo begegnen, anwenden zu können. Das frühe Uebersetzen namentlich erzählender Bücher hat immer Etwas von dem Romanlesen an sich, es gleicht dem Wandern eines Wegs unter der Führung eines Anderen, ohne sich die Merkmale zum Wiedererkennen selbständig einzuprägen. Weil aber die Beschäftigung mit einzelen, wenn auch noch so gut gewählten Sätzen auf die Dauer etwas langweilig wird, so suche man durch alle sonst zulässigen Mittel Leben und Freude in diesen Unterricht zu bringen. Auch sollen sparsame und sorgfältige Uebersetzungen einzeler geeigneten Stücke sowohl zur Ermunterung als auch zur Vorbereitung auf den bevorstehenden Kursus dienen.

III. Denn nachdem ein hinlänglicher Wortvorrath in dem Gedächtnisse gesammelt ist, um dem Lexikon einen untergeordneten Platz anweisen zu dürfen, nachdem das Sprechen und Schreiben von Einzelheiten aber mit Bewußtsein der Sprachgesetze gesichert ist, nach allem diesem tritt der dritte Kursus in sein Recht mit der Aufgabe, die fremde Sprache aus ihren Schriftstellern kennen zu lernen. Nicht als wenn Sprechen und Schreiben ganz in Wegfall kommen dürfte, aber es soll sich nun anlehnen an die Lektüre, welche hinlänglich angebahnt ist, um nicht allzu viele materielle Schwierigkeiten entgegenzusetzen. Das Uebersetzen ist der Faden geworden, woran nun die erworbenen Kenntnisse befestigt, begründet und verfeinert werden. Es wird also, wo nicht eine

Vorbereitung durch den Lehrer, eine sorgfältige schriftliche Vorbereitung des Schülers auf ein gegebenes Pensum des Lesebuchs (resp. Autors) vorausgesetzt. Das Uebersetzen selbst ist nur die Probe ob diese Aufgabe richtig gelöst worden war. Die Leistung des Schülers und Thätigkeit des Lehrers ist aber keineswegs damit abgeschlossen. Denn abgesehen von den Korrekturen in Beziehung auf den richtigen Sinn und den gewähltesten Ausdruck, abgesehen von den historischen Erläuterungen, deren die gelesene Stelle zum vollen Verständnisse bedarf, so gilt es nun auch das Gelesene der Art einzuprägen, daß ein bleibender Erfolg davon zu erwarten ist. Vollständiges Memoriren würde natürlich zu weit führen, allein eine und zwar theilweise französische Besprechung des Inhalts, eine Heraushebung des sprachlich und ästhetisch Wichtigsten, eine Nachahmung in entsprechenden Wendungen der Umgangssprache, Dies erst ist es, was die Stelle zu einem geistigen Eigenthum des Schülers macht. Mag darum weniger gelesen werden, Was verschlägt's? Der Schüler hat doch eine Vorbereitung auf selbständiges Weiterschreiten gewonnen und wird davon weit eher Gebrauch machen, als wenn er am Gängelbande des Lehrers noch so viele Schriften gelesen hätte. Es ergibt sich aus diesen Vordersätzen, daß auf eine weitschichtige Lektüre in den meisten Fällen nicht gerechnet werden darf, daß also meistens eine Chrestomathie dem Bedürfnisse genügen kann. Es läßt sich dann weit eher das rechte Maaß des Unterrichts mit einem Stufengang vom Leichteren zum Schwereren verbinden. Will man Schriftsteller selbst lesen, so wird man sich genöthigt sehen, um nicht blos Anfänge und Fragmente zu haben, die minder geeigneten Stellen mit bloßer Inhaltsangabe zu überschlagen und nur das Prägnanteste wirklich lesen zu lassen. Mit Unrecht hat man bisher zuviel Historisches gelesen. Nach kurzer Uebung wird Dies zu leicht, begünstigt das Rathen und lenkt zu weit von der Sprache des Umgangs ab. Ebenso verhält es sich mit der Poesie. Französische Poesie hat verhältnißmäßig überhaupt zu wenig Ansprechendes für Deutsche. Treibt man dieselbe reichlicher, so entwöhnt sich der Schüler von der Sprache, worin er doch sprechen und schreiben soll. Am empfehlenswerthesten sind die fran=

zösischen Lustspiele. Sie sind nicht blos dankbar wegen ihrer Lebendigkeit und ihres Witzes, sondern auch darum, weil sie das Volk am meisten charakterisiren. Ueberdies unterstützen sie mehr als jede andere Lektüre die Kenntniß der Umgangssprache, welche den französisch Lernenden doch keinenfalls fehlen darf.

Ein vollkommen geläufiges Sprechen und Schreiben der französischen Sprache wird nun allerdings weder in dem Gymnasium, noch in der Realschule durch einen auf wenige wöchentliche Lehrstunden beschränkten Unterricht erzielt werden. Dazu ist reichlichere Uebung erforderlich. Allein es ist ja auch kein Bedürfniß für Alle. Soll es wirklich zu jenem Ziele gebracht werden, so muß gegen das Ende des dritten Kursus ein Zusatz an Lehrstunden gemacht werden. In diesen Stunden muß die französische Konversation die Hauptsache ausmachen. Die Schüler müssen gezwungen werden, sich zeitweise ihrer Muttersprache ganz zu entäußern. Denn ohne absolute Nöthigung werden sie immer wieder in ihr natürliches Idiom zurückfallen. Daß es dann vorzüglich darauf ankommt, daß der Lehrer selbst vollkommen der französischen Sprache mächtig ist, versteht sich von selbst. Aber doch darf auch die Rücksicht auf Mannigfaltigkeit des Sprachstoffs nicht aus den Augen gelassen werden. Die Unterhaltung darf sich nicht lediglich um Alltägliches herumdrehen, sonst entsteht eine Fertigkeit, wie sie wohl die Kellner besitzen, aber keine Befähigung sich mit gebildeten Franzosen über jeden Gegenstand zu unterhalten [1]).

[1] Ueber die Methode ist nachzulesen: Knebel in Diesterwegs Wegweiser 2. Bd. XIV. Ebendaselbst die Abhandlung von Mager. Vieles Interessante in Herrig und Viehoff, Archiv für das Studium der neueren Sprachen. Elberfeld von 1846 an. Jeder Jahrgang 1 fl. 48 kr.

Elementarbücher. Curtman und Lendroy, Vorschule des französischen Unterrichtes. Offenbach 1841. (36 kr.). Derselben deutsch-französische Uebungen. 3 Abth. Offenbach 1841. (1 fl. 20 kr.). Mager französisches Elementarwerk Stuttgart 1842. Albrecht Elementarbuch der französischen Sprache. Mainz 1852. Desselben Französische Grammatik nach der calculirenden Methode. Ahn Französische Grammatik. Mainz (54 kr.); viele Auflagen. Dessen Praktischer Lehrgang. Köln (27 kr.). Dessen Französisches Lesebuch. Aachen (54 kr.). Dessen Auswahl französischer

Gedichte. Leipzig 1852. Die Arbeiten von Schifflin, Dreßler, Fränkel, Knebel, Wilm, Schaffer sind ebenfalls zu erwähnen. Vornehmlich auch Hauschild Französische Schulgrammatik, Dessen Anleitung zum Uebersetzen; beides in Dresden erschienen. Desselben Grammatisches Handwörterbuch der französischen Sprache. Leipzig 1837. Lesebücher von Lüdeking, Leber, Wildermuth nach guter Auswahl. In die Schriftsteller selbst führen ein: Curtman und Lendroy Leclercq proverbes dramatiques. Offenbach. Hauschild Nouveau théatre. Leipzig. Viele Abdrücke sind in Bielefeld in wohlfeilen Ausgaben erschienen, wobei man freilich Anmerkungen vermißt. Aehnlich Delavigne und Moliere bei Schlesinger in Berlin und von Barbieux in Frankfurt a. M.

Von Wörterbüchern sind außer den bekannten wohlfeilen Dictionnaires de poche, welche nur meist zu kleinen Druck für den Schulgebrauch haben, zu nennen: Thibaut Dictionnaire de poche. Leipzig (3 fl. 30 kr.). Mozin Vollständiges Wörterbuch 3. Auflage von Peschier. Stuttgart (14 fl.). Eine Zugabe dazu Barbieux Antibarbarus. Frankfurt 1853.

§. 106. Die lateinische Sprache.

Unter den alten Sprachen versteht man vorzugsweise die lateinische und griechische, welche auch wegen der Musterhaftigkeit ihrer Schriftsteller die klassischen heißen. Die hebräische ist von eingeschränkter Wichtigkeit, und die Methode ihrer Erlernung wird leicht aus allgemeinen Grundsätzen und der Analogie abgeleitet werden können. Die klassischen Sprachen aber verdanken ihr Ansehen in den Schulen nicht blos ihrer historischen Wichtigkeit (die lateinische war Kirchensprache, Gesetzessprache, bis zum westphälischen Frieden diplomatische, sie enthält bei weitem den größesten Theil der Wurzeln und Grundformen der romanischen Sprachen, einer höchst beträchtlichen Anzahl von Fremdwörtern in unserer Sprache u. s. w.), obgleich die Zähigkeit mancher Philologen sie als Unterrichtsmittel an ungeeigneten Orten festhält, und obgleich das Herkommen oft mehr für sie spricht, als die Einsicht. Sie besitzen ein Verdienst, welches sie über den Wechsel der Meinungen und Moden erhebt. Ihr nachhaltiger Werth für die Jugendbildung liegt in dem vollkommenen äußerlichen und innerlichen Gepräge ihres Ausdrucks selbst, in der jugendlichen Schönheit ihrer

(besonders der griechischen) Schrift-Schöpfungen, so wie in dem gerade angemessenen Abstande der Begriffs-Sphären und der Wortformen von den unsrigen. Der sie erlernende Schüler durchwandert an dem Leitfaden dieser Sprachen die Entwicklungs-Geschichte der Menschheit, und zwar nicht in der kursorischen und abgeleiteten Weise des Geschichts-Unterrichtes, sondern durch mühsames Hineinarbeiten in die unmittelbare geistige Hinterlassenschaft einer vergangenen Zeit. So sind sie und bleiben sie die Trägerinnen der höheren Bildung, welche nicht blos die todte Natur, sondern auch die geistige Welt zu beherrschen sucht und vermag.

Hieraus fließen aber auch die methodischen Grundsätze für diesen Unterricht. Es ist nicht der Verkehr, wofür sie gelernt werden, weder der kommerzielle, noch der gesellige; lateinisch oder griechisch sprechen zu lernen kann nur nöthig sein, sofern es das Verständniß der Sprache fördert, und deren anderweit begründeten Bildungskräfte unterstützt. Denn der materiale Nutzen des Sprechens für einige traditionell eingerichtete Prüfungen und feierliche Reden kann in einer Unterrichtslehre der jetzigen Zeit kaum noch ausdrückliche Berücksichtigung verdienen; eher noch der Verkehr mit auswärtigen Gelehrten, obgleich sich immer mehr erweis't, wie ungenügend ein Mittheilungsmittel ist, das seit dreizehn Jahrhunderten der Fortbildung entbehrt hat, und wie gedankenarm nicht blos die mündliche Rede, sondern selbst die Schriften der Gelehrten sind, welche, nachdem die lateinische Sprache gänzlich aus dem Verkehr geschwunden ist, sie dennoch zum Organ ihrer Mittheilung zu machen für gut finden. Für den Jüngling, welcher sich durch das Gymnasium auf eine beliebige wissenschaftliche Laufbahn vorbereiten will, genügt es immer mehr, wenn er durch Reproduktion im lateinischen Styl soweit befestigt wird, daß er die Sprach-Eigenthümlichkeiten vorwärts und rückwärts gehend durchschaut und die passivere Beschäftigung des Lesens mit der aktiveren des Schreibens in der fremden Sprache vertauschen kann. Alles prägt sich dadurch tiefer und vielseitiger ein, wird freieres Eigenthum des Geistes. Doch bleibt die Lesung immer die Hauptsache, und der Ausgangs- und Rückkehr-Punkt.

Da die alten Sprachen in der Schule später begonnen werden,

nicht nur als die Muttersprache, sondern auch, wenn man streng methodisch verfahren wollte, als die modernen fremden, so kann, auch abgesehen von ihrer Eigenthümlichkeit, Manches anders eingerichtet werden, als in dem Sprachunterrichte für ganz unentwickelte Kinder. Es sind anderweitige Fundamente vorhanden, worauf fortgebaut werden kann. Diese Fundamente liegen in der bewußten Kenntniß der Muttersprache (weit weniger in der etwa schon begonnenen, aber wenig befestigten englischen oder französischen), in Folge dessen nicht nur der Anschauungs-Kursus verkürzt, sondern auch eine exakte Vergleichung sofort begonnen werden darf. Eine zweite Erleichterung findet der Unterricht in der lateinischen (später auch der griechischen) Sprache darin, daß die Aussprache von der unsrigen nur unbedeutend abweicht, wenigstens soweit die Schule davon Notiz zu nehmen hat Gleichwohl dürfte die gänzliche Verwahrlosung einer guten Aussprache schon um der Ausbildung der Organe willen nicht zu billigen sein, zumal da die griechische Sprache in dieser Beziehung ein treffliches Uebungsfeld bietet. Der Reichthum und die bestimmte Ausprägung der Formen in den alten Sprachen macht zwar ihre Erlernung in gewissem Maaße schwieriger, allein auch geeigneter zur Vergleichung mit unserer formenarmen Sprache. Natürlich darf die Einübung so präziser Formen nicht übereilt werden, und eine gewisse Kenntniß des Satzes ist in diese Uebungen so gut einzuflechten, als in jede andere Sprachübung, welche den Sinn neben dem Klang nicht vernachlässigen soll. Allein es ist auf dieser Stufe nur eine thatsächliche Kenntniß, oder es sind Lehnsätze; die positivere Einsicht in die Satzlehre kann aus subjektiven und objektiven Gründen dem Lernenden erst nach der Formenlehre und in dem Alter einer gewissen Reife zugemuthet werden. Ein wichtiger Rath an die Lehrer der Elemente der alten Sprache ist: die Fortschritte in der Sprache nicht durch Einmengung historischer Schwierigkeiten zu stören. Die meisten Elementarbücher leiden an dieser ganz unnöthigen Ueberbürdung, und veranlassen manche gelehrten, aber nicht pädagogisch gebildeten Lehrer zu einem Unmaaß von Erklärungen der unwesentlichsten Kleinigkeiten, welche jede Freudigkeit des Erfolgs lähmen. Diese Ueberladung zieht sich nicht selten

auch in die späteren Unterrichts-Perioden; es wird unter der Firma statarischer Lektüre ein gelehrter Apparat zur Stelle geschafft, welcher die eigentliche Sprachkenntniß, die natürlich freie Bewegung begehrt, erdrückt. Die alten Sprachen sind schon den Begriffen nach der Auffassung unserer Kinder fern genug gelegen, es bedarf durchaus keiner Zuthat von materieller Schwierigkeit; in der Lesung der alten Schriftsteller selbst werden die historischen Data und ihre Erklärung Platz finden, aber nicht in den Elementarbüchern und ersten Chrestomathien. Im Uebrigen ist der Gang bei dem Unterrichte in den alten Sprachen ziemlich derselbe wie in den neuern.

I. Der Anschauungs-Kursus im Lateinischen beginnt mit Interlinear-Uebersetzung solcher Sätzchen, worin außer einer einzigen Abweichung von der deutschen Sprache nur andere Namen für dieselben Begriffe gefunden werden. Die zugehörigen Wörter werden zugleich einzel memorirt und successiv den leichtesten Veränderungen unterworfen, als Singular in Plural, Geschlechts-Kongruenz, Casus, Personen u. s. w. Immer nur eine Schwierigkeit auf einmal und Gebrauch der einmal erlernten Wörter in mannigfaltigen Fügungen, doch ohne irgend welche Vollständigkeit des Paradigmas. Denn dies ist der Schluß, nicht der Anfang der Kenntniß. Man markire besonders die charakteristischen Abweichungen des lateinischen Idioms von dem deutschen, also den Mangel der beiden Artikel, das Geschlecht in der Endung der Substantive und Adjective ausgedrückt, die Bezeichnung des Dativs und Accusativs durch Endung, die Kongruenz der Adjektive mit dem Substantiv, seine beliebige Stellung vor und nach dem Substantiv, den Vokativ und Ablativ, welcher in den neueren Sprachen fehlt, das dem Verb inwohnende Personwort, die Veränderungen am Verb ohne Hülfszeitwörter u. s. w. Denn dadurch wird der Schüler sogleich der bildenden Kraft der fremden Sprache theilhaftig, ohne bis zur Zeit der eigenen Reflexion in einem blinden Memoriren gehalten zu werden. Außerdem verlangt die rationelle Mnemonik, daß diejenigen Wörter vorzugsweise in die Anfangsperiode geschoben werden, welche eine Lautverwandtschaft zu der Muttersprache, sei es auch zu deren Fremdwörtern haben. Wo

diese fehlt, kann oft ein vermittelnder Begriff eingeschoben werden, wie §. 103 bereits nachgewiesen ist. Denn daß der Anfang des Erlernens auch der lateinischen Sprache vorzugsweise auf lexikalischem Wege geschehen solle, folgt aus allem früher Gesagten. Ein bedeutender Wortvorrath fördert schneller als die mehr oder weniger abstrakten grammatischen Kenntnisse, macht auch der Jugend weit größere Freude. Dagegen ist das Festhalten an grammatischen Rubriken bis zu Ausnahmen und selbst Raritäten ein tief eingewurzelter Fehler der altphilologischen Anschauungsweise. Es gilt aber, den Schüler rasch von dem Lexikon möglichst unabhängig zu machen, dagegen die Grammatik soviel als thunlich der gereifteren Entwicklung vorzubehalten.

II. Der zweite Kursus ist wie überall ein vorherrschend grammatischer, nicht in dem Sinn, als sei die Grammatik in abstrakter Form eine besonders günstige Nahrung für den Theil des Knabenalters, auf welchen wir mit dieser Aufgabe treffen (etwa das 11—12. Jahr). Es ist vielmehr an die praktische Grammatik gedacht mit ihren Paradigmen, Regeln und Ausnahmen, welche das Gedächtniß und die Urtheilskraft im Gröberen in Anspruch nehmen. Es wird also wohl auch die Syntax nicht ausgeschlossen sein, vorzugsweise ist jedoch der Reichthum der lateinischen Formenlehre auszubeuten. Denn gerade das ist ein Vorzug der alten Sprachen, daß die inneren Beziehungen sich schon äußerlich so bestimmt in Endungen und Vokalveränderungen darstellen und daß bei einiger Aufmerksamkeit sich Verwechslungen und Zweideutigkeiten nicht ereignen können. Nimmt man hierzu, daß die Lautverwandtschaft mit der Muttersprache verhältnißmäßig unbedeutend, die Konstruktion aber nur selten eine ganz parallele ist, so erklärt es sich, warum vergleichungsweise so Wenig dem Errathen aus dem Zusammenhang zufallen kann. Im Lateinischen muß der Lehrling, will er nur halbwegs sicher gehen, sich den Satz zurecht legen, d. h. nach seiner Konstruktion aufdecken, er muß successiv die Wörter lexikalisch, dann nach ihrer Form und zuletzt nach ihrer Rektion erkennen, ehe er mit Sicherheit dem Ganzen einen Sinn unterlegen kann. Deßhalb ist es denn, obwohl auch in diesem Kursus einzele Sätze als grammatische Belege die Haupt-

aufgabe bilden, doch weit eher zulässig, zusammenhängende Lesestücke zur Uebersetzung vorzulegen als in neueren Sprachen. Es ist aber auch desto nöthiger, jede Einzelheit desto sicherer einzuprägen, weil der Mangel eines einzigen Gliedes in der Kette die ganze sprachliche Aufgabe verwirren kann. Lasse man also reichlich lernen und üben, was das Elementarbuch bietet. Denn Das wird nicht zu umgehen sein, daß der Lesung eines alten Schriftstellers ein nach sorgfältig berechneten Stufen organisirtes Lesebuch (nicht eben Chrestomathie) vorausgeht. Mit jedem Fortschritt in der grammatischen Einsicht verbinden sich dann entsprechende Lesestücke oder umgekehrt an jede Lesestufe lehne man die entsprechenden grammatischen Erläuterungen und Uebungen an. Und zwar seien die Uebungen ebensowohl übersetzende als rückübersetzende. Alles greife in einander zur Erreichung des nämlichen Zieles. Die schriftliche Uebersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische ist zwar des exakten Ausdrucks wegen eine vorzugsweise nothwendige Uebung, sie mag aber immerhin von mündlicher Rückübersetzung und katechetischer Nöthigung sich einer gewissen Regel gemäß auszudrücken, begleitet sein. Selbstzweck ist das Latein-Sprechen weder auf dieser noch auf der folgenden Stufe für Alle, welche nicht die Philologie zu ihrem eigenthümlichen Fache zu machen gedenken. Kommt man an Regeln, welche die Aufzählung individueller Fälle erfordern, so lasse man sich nicht durch die Tradition verleiten, eine absolute Vollständigkeit anzustreben und dieser zu Gefallen das Gedächtniß zu überbürden. Es ist gar nicht einzusehen, warum der Schüler zu einer Zeit, wo ihm noch ganz wenige dieser Wörter begegnen können, die 37 in is und die 35 in x auswendig lernen, vielleicht aber ihre Bedeutung gar nicht kennen soll. Ist es denn nicht genug, wenn der Schüler weiß, daß es noch einige Ausnahmsfälle der Art mehr gibt, und wenn er seiner Zeit aus dem Lexikon erfährt, daß callis, cassis, cossis, mugilis, penis, pollis, torris, rectis, vomis, männlichen Geschlechtes sind? Und wenn gar sodalis in die Reihe aufgenommen ist, so muß man den Schüler des Urtheils entwöhnt haben, um das noch für nöthig zu achten.

Der Stoff des Lesebuchs muß prosaisch und anschaulich sein. Erst dann, nachdem diese Bedingung erfüllt ist, sind Frag=

mente klassischer Schriftsteller als die vorzüglichsten Uebungsstücke anzuerkennen. Denn es ist wahrlich kein Grund vorhanden, warum Neulateiner von der sicheren Latinität eines Erasmus und Muret ausgeschlossen sein sollten. Es schadet zwar etwas weniger als in neueren Sprachen, wenn sich einmal in den prosaischen Styl des jungen Lateiners ein allzu poetisches Wort mischt, doch soll man nicht ohne Noth das Ungleiche vermengen und ein falsches Pathos nähren. Auch bei Anwendung des historischen Styls soll man sich hüten, die historischen Idiotismen wie Accusativus cum Infinitivo, Ablativi absoluti etc. allzu sehr zu verfrühen. Es fehlt zu sehr an Mittelstufen, zumal da der Gebrauch des Perfekts als historischen Tempus schon eine bedeutende Abweichung für einen Anfänger bietet. Sonst aber gewähren Erzählungen natürlich das meiste Interesse.

Werden aber Fragmente eines größeren Ganzen in dem Lesebuche geboten, so versäume man nicht, durch Einleitungen und Ergänzungen in der Muttersprache ihnen das Fragmentarische zu benehmen. Es ist unendlich befriedigender für den jugendlichen Geist, der sich ja ohnedies aus seiner Denksphäre herausversetzen soll, wenn man ihn an die Schwelle des zu betretenden Hauses führt, als wenn er keinen Eingang zu finden weiß.

Ein Theil der gelesenen und übersetzten Stücke wird immer zu memoriren sein, die dicta probantia der Grammatik. Und hierin dürfte wohl der Kern der Vorschläge Rudhart's bestehen, welche vor einiger Zeit einmal bedeutendes Aufsehen erregten.

Wenn wir verlangt haben, daß Grammatik, Uebersetzung und Rückübersetzung sich wechselseitig durchdringen sollen, so haben wir damit aber keineswegs gemeint, daß die Rückübersetzung aus der Muttersprache in die Lateinische gleiche Schwierigkeit der Form und des Inhalts haben müsse. Da die natürliche Schwierigkeit bei jeder Rückübersetzung unter allen Umständen eine größere ist, so hat der Lehrer Dies dadurch auszugleichen, daß er entweder die Uebersetzung ins Deutsche überhaupt vorangehen läßt und erst in einem Wiederholungs-Kursus zur Uebersetzung ins Lateinische fortschreitet, oder besser dadurch, daß er beide Uebersetzungen zwar zur gleichzeitigen Aufgabe macht,

aber die Rückübersetzung aus viel kürzeren und leichteren Beispielen zu derselben Regel bestehen läßt. Zu einer zusammenhängenden Darstellung in längeren Perioden wird der Latein Lernende erst bedeutend später geführt werden dürfen, wenn nicht Verwirrung der Begriffe entstehen soll. Das sogenannte Lateinisch-Denken stellt sich erst sehr spät, nach lang fortgesetzter Uebung ein.

Auch bedarf es einer Art von Aehrenlese in der grammatischen Uebung, da auf den ersten Stufen unmöglich alle Einzelheiten und Ausnahmen mitgenommen werden können. Bei dieser Recapitulation wird natürlich an die schaffenden Uebungen der Schüler ein strengerer Anspruch gemacht, als bei der ersten Einführung in die Grammatik, wo eine freiere Bewegung in dem gänzlich unbekannten Felde noch unmöglich war.

Auf welcher besonderen Stufe wir aber immer den Schüler führen, davor haben wir uns sorgfältigst zu hüten, daß in den schriftlichen Leistungen nicht eine solche Masse von Fehlern erwächst, daß einer den anderen zudeckt und Fehlerlosigkeit als etwas Unerreichbares erscheint. Nur wenn die Correctur es mit wenigen Fehlern zu thun hat, nützt sie wirklich. Die wenigen Korrekturen prägen sich für die Dauer ein und bei annähernder Korrektheit strebt das Ehrgefühl nach völliger Korrektheit. Erkennt dagegen der Schüler in der Masse nicht mehr das Einzele, so wird er auch ferner in Bausch und Bogen arbeiten und den Muth verlieren, nach einem höheren Ziele zu streben. Jede schriftliche Arbeit in diesem Kursus soll eigentlich Nichts weiter sein, als eine Probe, daß die mündlichen Uebungen gut begriffen und eingeprägt sind und eine exakte Ausführung möglich geworden ist. Darum lassen sich Sprachübungen von den Schreibübungen auch dann nicht sondern, wenn man es auf eigentliche Sprachfertigkeit gar nicht abgesehen hat.

Ob eine besondere Elementar-Grammatik in die Hände der Schüler gegeben werden, oder aus einer für künftige Zwecke bestimmten größeren die passenden Abschnitte herausgewählt werden sollen, darüber ist gestritten worden. Es unterliegt aber wohl keinem Zweifel, daß der Gebrauch zweier besonderen Kursus bequemer ist, vorausgesetzt, daß sie wirklich organisch zusammenhängen,

nicht vielleicht gar von verschiedenen Verfassern sind. Nur ökonomische Rücksichten können den Ausschlag zu Gunsten einer für alle Kursus berechneten Grammatik geben.

III. Der dritte Kursus wendet den erworbenen Wortvorrath, die grammatischen Erkenntnisse und Fertigkeiten auf das Verstehen ganzer Schriften und auf die Produktion ganzer Gedankenreihen in der lateinischen Sprache an. Zugleich werden die Sprachgesetze nunmehr im Zusammenhange und in deutlicherer Vergleichung mit der Muttersprache aufgefaßt. Was die Lektüre betrifft, so gilt es zunächst um eine passende Auswahl. Das Herkommen hat diese nicht immer richtig gelenkt, sonst würden Cornelius Nepos und Cicero nicht ohne Weiteres für geeignet angesehen werden. Ueberhaupt muß man gestehen, daß die römischen Klassiker viel zu wenig gemüthlich und kindlich sind, um eine unmittelbare Anziehungskraft auf Knaben zu üben. Man wird länger als anderswo ein chrestomathisches Verfahren einhalten müssen. Offenbar ist doch Eutropius zu eintönig, Justinus nicht überall leicht, dazu voll Anstößigkeiten, Aurelius Victor nicht viel minder, der unklassischen Sprache noch nicht zu gedenken. Sich durch den ganzen Curtius oder Cäsar hindurchzuarbeiten ist langweilig, doch immer noch etwas kurzweiliger als die geschwätzigen Briefe Cicero's auszudauern. Kurz ohne Auswahl oder mit geringen Auslassungen können erst die Dichter und die schweren Prosaiker gelesen werden. Ist einmal eine gewisse Stufe der Einsicht und Fertigkeit erreicht, bewegt sich der Schüler mit solcher Freiheit, daß er des Wörterbuches selten mehr bedarf, dann öffnen sich freilich schönere Gefilde: Ovid, nur nicht gerade in den Tristien, Virgil, vor Allem aber Horaz verfehlen des Eindrucks nicht leicht auf ein empfängliches Gemüth. Terenz und Plautus würden passen, wenn man sie nur von den Anstößigkeiten befreien könnte. Die sogenannten castrirten Ausgaben lassen sich nur in geschlossenen Anstalten anwenden; sonst schadet das Ausschneiden mehr als es nützt. Denn der Reiz des Verbotenen bleibt nicht aus und Was hinter den Coulissen und in Gesellschaften gelesen wird, wirkt natürlich ungleich mächtiger, als wenn die Schule mit Unbefangenheit darüber hinweggeht. Tüchtige Persönlichkeit des Lehrers kann auch das

Unreine ungefährlich machen. Da man aber dafür doch nicht immer einstehen kann, so dürfte die Beibehaltung der Chrestomathien bis in die Mittelklassen der Gymnasien immerhin den Vorzug verdienen. Hat sich doch auch eine Livianische Chrestomathie als anziehender bewiesen, als der ganze Livius. Kleinliche Aengstlichkeit wegen dieser und jener Zweideutigkeit ist übrigens in den alten Schriftstellern viel weniger gerechtfertigt als in modernen. Denn im Gewande des Alterthums geht manche Unsittlichkeit ohne Reiz vorüber, welche in moderner Tracht die Phantasie entflammen würde. Es ist ja eben vorzugsweise das Kontrastirende und Auffällige, was zu sinnlichen Auslegungen herausfordert.

Was die Behandlung der Schriftsteller bei der Lektüre betrifft, so muß der Lehrgang auch hier in angemessene Stufen zerlegt sein.

Ist der Autor, welcher gerade für die Entwicklungsstufe des Schülers paßt, gewählt, so wird anfangs sehr viel, dann successiv weniger Hülfeleistung zur Präparation und bei der mündlichen und schriftlichen Uebersetzung stattfinden müssen. Die Erklärung ist anfangs anschaulich, geht mehr auf das Einzele, wendet sich dann mehr auf den Zusammenhang, wird vergleichend, nämlich in Beziehung auf die lateinische mit der deutschen Sprache, des Schriftstücks mit früher gelesenen Schriftstücken, auch wohl der lateinischen Sprache mit anderen fremden. So ergibt sich von selbst eine statarische Lektüre für den Anfang, eine cursorische, welche jedoch niemals eine flüchtige werden darf, für den späteren Gebrauch eines Schriftstellers. Es wird immer wohlgethan sein, neben einem schwierigen Schriftsteller, den man statarisch zu lesen gezwungen ist, einen anderen leichteren in cursorischer Weise zu lesen. Das dient zur Erfrischung des Schülers und weckt die Hoffnung, daß allmählich auch die übrigen Schwierigkeiten besiegt werden mögen.

Kleinmeisterei im Erklären, unzeitige Kritik hemmt nicht blos den Fortschritt, sondern verrückt auch die Stellung der Lernenden. Nur allzu oft werden Charakterfehler durch solches Verfahren genährt. Der Hauptgewinn aus der Lektüre lateinischer Schriften ist außer dem schon öfters erwähnten Herausdenken aus dem Gleise

der alltäglichen Vorstellungen, die sorgfältige Abwägung der Uebersetzung gegen das Original. Lüderliche Uebersetzungen, mündliche wie schriftliche, verrathen immer eine schlechte Schule. Aber auch scheinbar elegante Uebersetzungen entstehen oft aus fauler Wurzel. Die außerordentliche Verbreitetheit und Wohlfeilheit gedruckter Uebersetzungen hat es fast unmöglich gemacht, den Gebrauch von Eselsbrücken ganz abzuschneiden. Da bleibt keine andere Vorbeugung als durch gründliche Beleuchtung den Vortheil einer oberflächlichen Vorbereitung zu Nichte zu machen. Denn wenn der Lehrer sich nicht begnügt, die Uebersetzung anzuhören, sondern auch ihre Begründung verlangt, wenn er in seiner Einleitung bereits Winke gegeben hat, deren Befolgung seine eigne Uebersetzung vor der in Büchern gefundenen kennzeichnet, so wird die scheinbare Vorbereitung dem Schüler keinen Vortheil bringen. Mit richtiger Benutzung guter Uebersetzungen kann sich aber der Lehrer wohl schon einverstanden erklären.

Dies macht natürlich die mündliche Behandlung der Schriftsteller zur Hauptsache und setzt die schriftlichen Uebersetzungen in eine untergeordnete Stellung. Sie sollen Nichts weiter sein als eine exakte Wiederholung, aber auch eine völlig exakte. Deßhalb schränke man lieber ihren Umfang ein, wenn sie nur den übrigen Bedingungen entsprechen. Ich würde bei cursorischer Lektüre lieber auf die schriftliche Uebersetzung verzichten, als solche Hudelei begünstigen, wie sie auf vielen Gymnasien getrieben wird.

Auch die schriftlichen Exercitien in der lateinischen Sprache suche man in engster Verbindung mit der Lektüre zu halten. Wo es sich nicht mehr um Uebungs-Beispiele zu bestimmten Regeln handelt, sondern um einigermaßen zusammenhängende Arbeiten, da lehnt man am vortheilhaftesten an kurz vorher gelesene Stellen an. Man lasse diese entweder aus dem Gedächtnisse auf den Grund der vorliegenden schriftlichen Uebersetzung wiederherstellen; oder man lasse nach gewissen Bedingungen umarbeiten z. B. direkte Rede in indirekte u. dgl. Es kommt mehr Halt in die ganze Sache, wenn Eins das Andre stützt und nicht in jeder Lehrstunde ein besonderer Weg gegangen wird.

Die Prosodie und Metrik darf im Lateinischen nicht allzu

lange hinausgeschoben werden, weil die Freude an der Lesung von Dichtern sonst nur eine halbe bleibt. Auch kommen ja in der That nur wenige und einfache Versmaaße vor, so daß der Zeitaufwand nicht sehr in die Wagschale fällt. Aber wie sehr man immer dem metrischen Lesen, den metrischen Uebersetzungen ins Deutsche zugethan sein mag, dies gibt noch keine Berechtigung zur Verfertigung lateinischer Verse selbst. Wohl hat Mancher darin Freude und Antrieb zu weiterem Streben gefunden und Mancher redet dem Gradus ad Parnassum darum das Wort. Aber fragt man unbefangen nach, so ist das von Zwanzigen Einer gewesen, und dieser hätte als Privat-Arbeit wohl dasselbe geliefert. Die übrigen Neunzehn dagegen haben einen Ballast in sich aufgenommen, der ihnen das Weitersegeln auf dieser Bahn verleitete. Ueberdies dürfen die Philologen und Gymnasiallehrer von sich selber keinen Maaßstab hernehmen. Für sie ist Lateinisch-Sprechen und -Schreiben eine Berufs-Aufgabe, für die übrigen Zöglinge der Gymnasien nicht. Der Sinn für Poesie kann gepflegt werden ohne diese ungelenken Versuche, den Horaz nachzuahmen, welche so gern die Form mit dem Inhalt verwechseln lassen. Es würde weniger schlechte Dichter geben, wenn man nicht so oft ins Metrum gezwängte gedankenleere Worte für Festgedichte ausgegeben sähe.

Wir haben uns bereits oben der Ansicht Kapps angeschlossen, daß im Allgemeinen von den 32 wöchentlichen Lehrstunden einer Gymnasialklasse 16 den alten Sprachen gehören. Dies wird sich nun so modifiziren, daß in den früheren Jahren das Lateinische 12 (täglich 2) in Anspruch nimmt, das Griechische 4, später würde wohl das Griechische auf 6 erhöht, das Lateinische auf 10 reduzirt werden. In dieser Zeit wird sich der Cyklus der eigentlichen Klassiker wohl lesen und die zugehörige sprachliche Fertigkeit erlangen lassen. Niemeyer in seinen Grundsätzen der Erziehung ordnet die lateinischen Schriftsteller folgendermaßen zur Lesung an: Eutrop, Aurelius Victor, Nepos, Cäsar, Livius, Cicero's ausgewählte Briefe, de amicitia und de senectute, hierauf Cicero als Hauptautor mit seinen Reden, Briefen, rhetorischen und philosophischen Werken, Sallust, Plinius, Tacitus. Die Dichter: Phädrus, Ovid, Terenz,

Virgil, Horaz, Tibull, Plautus. Doch meint er, es sei besser, Weniger zu lesen und das Uebrige dem Privatfleiße zu überlassen. Meine Ansicht ist, daß Niemeyers Verzeichniß viel zu groß und unbestimmt ist und daß auf den Privatfleiß während der Gymnasialzeit nicht allzu sehr vertraut werden darf. Die Masse der Schüler wird gerade durch zu große Zumuthungen dem Fortstudiren entfremdet, die Last wird abgeschüttelt und nicht wieder aufgenommen. Besser das Pensum überhaupt geringer genommen, aber so geläufig gemacht, daß ein Zurückgreifen nach den Schuljahren mit Wahrscheinlichkeit zu erwarten steht. Wer seinen Horaz auf dem Gymnasium so gelesen hat, daß er ihn ohne Wörterbuch und Kommentar wiederlesen kann, der wird es thun. Er kann Lieblingsschriftsteller für das ganze Leben bleiben. Plautus wird niemals zu dieser Ehre gelangen, auch Cicero schwerlich. Deßhalb richte man sich schon zeitig darnach ein. [1]).

[1] Bewährte Schulbücher sind:

a) Grammatiken: O. Schulz, Schulgrammatik. Halle (45 kr.). Dessen lat. Grammatik für die oberen Klassen. Berlin, 1834 (2 fl. 20 kr.). Krebs, latein. Schulgr. von Geist. Gießen (2 fl. 6 kr.). Zumpt, lat. Grammatik. Berlin (2 fl. 24 kr.). Auch im Auszuge. Burchard, lat. Schulgrammatik für untere Gymnasialklassen nebst Uebungsbeispielen und Lesebuch. Berlin (1 fl. 21 kr.). Krüger, Grammatik der latein. Sprache. Umarbeitung von A. Grotefend; 2 Abth. Hannover, 1842 (4 fl. 40 kr.). Feldbausch, lat. Schulgrammatik für die mittleren und oberen Klassen. Heidelberg (3 fl.). Siberti, latein. Schulgram. für die unteren Klassen als Vorstufe für Zumpt; für die mittleren Klassen erweitert von Meiring. Bonn (1 fl.). Kühner, Elementargramm. der lat. Sprache und dessen Schulgramm. der lat. Sprache nebst eingereihten deutschen Aufgaben. Hannover (2 fl. 6 kr.). Billroth, latein. Schulgramm. von Ellendt. Leipzig (1 fl. 48 kr.). Weißenborn, lat. Schulgr. Eisenach (2 fl. 24 kr.). Ramshorn, lat. Gramm. Leipzig (3 fl. 30 kr.) auch im Auszug. Blume, latein. Schulgr. für die unteren Klassen. Potsdam (1 fl. 20 kr.). Putsche, lat. Grammatik für untere und mittlere Klassen. Jena (1 fl. 20 kr.). Madvig, lat. Sprachl. Braunschweig (2 fl. 12 kr.). F. Schultz, kleine lat. Sprachl. für die unteren Klassen. Paderborn 1854 (45 kr.).

b) Chrestomathien und Uebungsbücher: Bagge, Vorschule zu dem lat. Sprachunterricht. 3. Aufl. von Geist. Coburg (36 kr.).

August, praktische Vorübungen. Berlin, (45 kr.). Gedicke, lat. Lesebuch. Berlin (27 kr.). Desselben, lat. Chrestomathie, 6. Aufl. von Burchard. Berlin (45 kr.). Jacobs und Döring, Lehrkursus der lat. Sprache. 3 Thle. Potsdam (1 fl. 48 kr.). Reuß, lat. deutsche Elementarübungen. Stuttgart (1 fl. 21 kr.). Ellendt, lat. Lesebuch für die unteren Klassen. Königsberg (54 kr.). Blume, lat. Elementarbuch. Potsdam (48 kr.). Schirlitz, lat. Lesebuch. Halle (45 kr.). Bonnell, Uebungsstücke zum Uebers. aus dem Lat. Berlin (40 kr.). Ruthardt, loci memoriales. Breslau (24 kr.). Chrestomathie aus den römischen Klassikern. Stuttgart (1 fl. 40 kr.). Grotefend, A., lat. Elementarbuch. Hannover (1 fl. 21 kr.). Gröbel, Neue Anleit. zum Uebers. aus dem Deutschen ins Latein. Halle (1 fl. 12 kr.). Dronke, Aufgaben zum Uebers. ins Latein. Coblenz (54 kr.). Nägelsbach, Uebungen des latein. Styls. Nürnberg (54 kr.). Forbiger, Aufg. zur Bildung des lat. Styls. Leipzig (1 fl. 12 kr.). Spieß, Uebungsb. zum Uebers. ins Latein. Essen (45 kr.). Geist, Aufg. zum Uebers. ins Latein. für mittlere und obere Klassen. Gießen (2 fl. 15 kr.). Grysar, Handb. lat. Stylüb. für die oberen Klassen. Köln. Dessen Handb. der lat. Stylübung. 1. Abth. Köln (1 fl.). Schönborn, latein. Leseb. zur Einübung der Formenlehre. Berlin (27 kr.). Seyffert, Palaestra Ciceroniana. Brandenburg. Dessen Materialien zum Uebers. ins Lat. Brandenburg. Süpfle, Aufgaben zum Uebers. ins Lat. 2 Abth. Karlsruhe.

c) Lexika: Bauer, Deutsch.-lat. Lex. Breslau (6 fl. 18 kr.). Wüstemann, Deutsch-lat. Handwörterbuch. Gotha (3 fl. 36 kr.). Freund, Lateinisch-deutsches Wörterbuch. Berlin (6 fl.). Lateinisch-deutsches und deutsch-lat. Wörterbuch nach Forcellini &c. Leipzig. Tauchnitz (2 fl. 42 kr.). Kärcher, lat.-deutsches und deutsch-lat. Schulwörterb. (1 fl. 30 kr.). Dessen, Lat.-deutsches Handwörterbuch. Leipzig (3 fl. 30 kr.). Kraft und Forbiger, Neues deutsch-lat. Handwörterb. Leipzig (4 fl. 54 kr.). Kraft, Deutsch-latein. Lexikon. 2 Bde. Stuttgart (9 fl.). Georges, Lat.-deutsches Handwörterbuch (vormals Scheller). Leipzig (5 fl. 24 kr.); deutsch-latein. (6 fl.). Feldbausch, Kleines deutsch-lat. Wörterbuch. Karlsruhe (1 fl. 30 kr.).

§. 107. Die griechische Sprache.

Die Erlernung der griechischen Sprache folgt im Wesentlichen den nämlichen Grundsätzen wie die der lateinischen. Einen Unterschied macht nur die größere Reife der Schüler, da es als Er-

fahrungssatz angenommen werden darf, daß das Griechische um ein oder einige Jahre später begonnen wird, als das Lateinische. Gleichzeitig zwei fremde Sprachen zu beginnen, verstößt gegen alle methodischen Grundsätze, und daß die lateinische Sprache uns näher liegt, enger mit unserer Bildung verflochten ist und schwerer entbehrt werden kann, als die griechische, wird kaum Jemand in Zweifel ziehen. Die ästhetischen Vorzüge der letzteren können uns von diesen Verbindlichkeiten nicht dispensiren. In der Regel werden darum auch weniger Lehrstunden für das Griechische ausgesetzt sein, obgleich die Zahl der nicht blos klassischen, sondern auch die Jugend ansprechenden Schriftsteller weit größer ist als im Lateinischen. Wenn die Lehrer nach Belieben wählen könnten, so würden wohl die meisten der griechischen Sprache den ersten Platz einräumen, allein wir sind historisch an die lateinische gebunden und die Knappheit der Zeit nöthigt das leichter Entbehrliche einzuschränken.

Es wird aber zunächst Zeit gewonnen durch die Anlehnung der griechischen Grammatik an die lateinische. Denn allerdings sind beide weit verwandter mit einander, als mit den modernen Sprachen.

Die Aussprache macht zwar etwas mehr Mühe als im Lateinischen, da entweder Accent oder Quantität oder beide zugleich berücksichtigt werden sollen. Weil wir aber auf keinen Fall ein bestimmtes Ziel wie in einer lebenden Sprache erreichen können, so ist es rathsam, nicht allzu viel Zeit darauf zu verwenden. Weitläuftige Uebungen im Accent-Setzen sind jedenfalls keine gerechtfertigte Aufgabe für Gymnasiasten ohne engeren philologischen Beruf. Und ebenso hat sich Prosodie und Metrik auf das Gewöhnlichste einzuschränken, von den künstlichen Versmaaßen in Hymnen und Chorgesängen höchstens einen Vorgeschmack zu geben.

Nicht minder ist Maaß zu halten in der Lehre von den Dialekten. Zunächst hat es der Elementarschüler nur mit der *διάλεκτος κοινή* zu thun und die Elementarbücher sollten alles Andre in diese umsetzen. Erst bei dem Eintritt in die Lesung der Schriftsteller ist es Zeit, das Nöthige zu deren dialektischem Verständniß beizubringen.

Eine weitere Einschränkung des Unterrichtsgebietes der griechischen Sprache ist der gänzliche Nachlaß an Sprechübungen. Soweit es zur Einübung von Formen und Wendungen absolut nothwendig ist, mag auch hier gesprochen, reproduzirt resp. griechisch geschrieben werden. Denn bestimmter werden allerdings alle Sprachvorstellungen durch solche produktive Thätigkeit. Aber da der materielle Zweck des Sprechens und fast auch des Schreibens im Griechischen ganz wegfällt, so kann auch an der formalen Uebung gar Vieles abgebrochen werden, ohne daß der Nachtheil besonders sichtbar würde. Gerade die griechische Sprache erlaubt am ersten eine Abweichung von der sonst geltenden Regel, daß die Uebersetzung aus und in fremde Sprachen wechselsweise geschehen solle. Einmal darum, weil die jugendliche Frische der griechischen Schriftsteller an sich schon Anziehungskraft genug übt, um die Schüler in lebendige Thätigkeit zu versetzen, dann aber auch, weil die vorhandene geistige Reife nun auch einem etwas einseitigeren Verfahren gewachsen ist.

Einen Ersatz für diesen Ausfall dürfte dagegen das Memoriren griechischer Verse liefern. Denn bei ihrem außerordentlichen Wohlklang ist es verhältnißmäßig leicht, sich deren eine gute Menge dauernd einzuprägen.

Indessen mit all diesen Beschränkungen des Stoffes wird man nicht in das Gleichgewicht zu der gegebenen Zeit kommen, wenn man sich nicht entschließt auch unter den zu lesenden Schriftstellern eine Auswahl zu treffen: Nicht alle Klassiker sind eine Lektüre für die Schule, auch selbst für die höchste nicht. Vieles muß für die Männer vom Fache zurückgestellt werden. Das Gymnasium hat nur so vorzubereiten, daß alle Schriftsteller dem Weiterstrebenden zugänglich sind. Deßhalb wird im Griechischen die chrestomathische Lektüre ebenso vorherrschend sein müssen, als im Lateinischen und vielleicht nur zu Gunsten der Anabasis von Xenophon, der Homerischen Gesänge und etwa noch des Herodot eine Ausnahme zu machen sein. Denn allerdings gilt es einen oder einige Lieblingsschriftsteller zu gewinnen, auf deren Beibehaltung im Leben gerechnet werden darf. Schriftsteller von solcher Schwierigkeit wie Aeschylus, Aristophanes u. s. w. sollten von den Gymna-

sien entschieden ausgeschlossen bleiben. Ihre Lektüre kann nur dazu dienen, den geeigneteren Autoren die Zeit wegzunehmen und viele Schüler unlustig zu machen. Was der Unterricht an Extension verliert, das gewinnt er in diesem Falle gewiß an Intensität. Schließlich ist noch aufmerksam zu machen, daß das Lesen des Griechischen weit anstrengender für die Augen ist, als das jeder anderen Schrift und daß in Rücksicht darauf die nächtlichen Aufgaben möglichst verringert zu werden verdienen [1]).

[1] Griechische Elementar- und Lesebücher: Weckherlin Griechische Grammatik mit angehängten Uebungen. Stuttgart. Jacobs Elementarbuch 1. bis 4. Kursus. Jena; nur Lesebuch. Krebs Griechisches Lesebuch nebst Grammatik. Frankfurt. Seidenstücker Griechisches Elementarbuch. Hamm. (54 kr.). Geist Griechische Chrestomathie für mittlere Klassen. Mainz. Kühner Griechisches Elementarbuch. Hannover. Gedicke Griechisches Lesebuch. Berlin. (36 kr.). Halm Griechisches Lesebuch. München. (1 fl. 21 kr.). Feldbausch und Süpfle Griechische Chrestomathie. Heidelberg. (1 fl. 12 kr.). Schmidt Griechische Chrestomathie für mittlere Klassen. Halle. (54 kr.). Bäumlein und Pauly Griechische Chrestomathie für die mittleren Klassen. Stuttgart. (1 fl. 12 kr.). Seyffert Griechisches Lesebuch für Sekunda. Brandenburg. (1 fl. 48 kr.). Pinzger Elementarbuch der griechischen Sprache. Anleitungen zum Uebersetzen ins Griechische von Heß und Vömel, Günther, Blume, Halm, Mehlhorn ꝛc.

Grammatiken: Buttmann Schulgrammatik. Berlin; in vielen Aufl. Rost Griechische Grammatik. Göttingen.

Lexika: Rost Griechisch-Deutsches Wörterbuch. Braunschweig. (6 fl.). Deutsch-Griechisches. Göttingen. (6 fl.). Jakobitz und Seiler Handwörterbuch der griechischen Sprache. 2 Bde. Leipzig. 1846. Deren kleines Wörterbuch. Passow Handwörterbuch bearbeitet von: Rost, Palm, Kreußler, Keil, Peter. Leipzig; noch unvollendet. Pape Handwörterbuch der griechischen Sprache. Berlin. (13 fl.).

§. 108. Die Realschule.

Die Realschulen (höheren Bürgerschulen) sind eine Schöpfung der neueren Zeit, hervorgegangen aus den Bestrebungen des höheren Bürgerstandes, sich eine selbständige Stellung zwischen dem

handarbeitenden Volke und dem den Staat lenkenden Gelehrtenstande zu erringen. Noch ist diese Stellung nicht gesichert, und darum auch ihr Produkt, die Realschule, mancherlei Anfechtung ausgesetzt, und ihr Gebiet, wie ihre Mittel nicht deutlich bestimmt. In der Erziehung lassen sich überhaupt keine vereinzelten und kurzen Erfahrungen machen, die erzogene Generation muß durch ihr Leben Zeugniß für die Güte ihrer Erziehung ablegen. Ein solches Zeugniß liegt aber über die Realschulen noch nicht allenthalben vor. Vielmehr behaupten die Lehrer der Gymnasien, die Trennung der Industriellen von dem lateinischen Schul-Verbande sei eine überflüssige und sogar schädliche gewesen. Materialismus, Oberflächlichkeit, sogar Irreligiosität soll die Folge des Abfalls von der alten Unterrichtsweise sein. Umgekehrt behauptet ein Theil der Volksschulfreunde, es sei blos Uebermuth, Geldstolz, welcher die Realschulen von den Volksschulen trenne, sie seien weiter Nichts als gesteigerte Volksschulen, oder die letzteren vielmehr: aus Mangel an Mitteln zurückgebliebene Realschulen. Wolle man ernstlich Hand an die Verbesserung des Volksschulwesens legen, so werde die Bildung eine allgemeine werden, und jeder spezifische Unterschied zwischen beiden Schulgattungen verschwinden. Auf diese Einreden erwidern die Vertheidiger der Realschulen: Wäre das Bedürfniß eines besseren Unterrichtes für den Gewerbstand nicht allgemein gefühlt worden, so hätte man nicht mit so beträchtlichen Opfern neue Anstalten gegründet; die Mode kann etwas mitgewirkt haben, allein die Hauptsache that das unverläugenbare Gefühl, daß die lateinischen Schulen ihre Aufgabe in Beziehung auf die nicht studirenden Zöglinge höchst ungenügend lös'ten, indem dieselben weder material auf ihren Beruf vorbereitet wurden, noch auch formal eine besondere Kräftigkeit erwiesen, vielmehr einen burschikosen Uebermuth einsogen, dessen Heerd die Universitäten sind. Da die Gymnasien in Aenderungen im Interesse der nicht studirenden Schüler nicht willigen können, so blieb nichts Anderes übrig als die Gründung neuer Lehranstalten, welche sich ganz der Ausbildung eines so wichtigen Standes im Staate widmen. Wenn vielleicht zunächst in der Wahl der Mittel Etwas verfehlt sein sollte, so wird die Erfahrung diesen Mißgriff verbessern; es ist

wenigstens in den Realschulen ein Organismus vorhanden, welcher sich dem Zwecke der Erziehung des höheren Bürgerstandes ausschließlich widmet. Die Volksschulen sind dazu nicht brauchbar, weil sie an die engen Verhältnisse der arbeitenden Klasse gebunden sind, und ohne eine nur im Traume zu hoffende Umschaffung derselben nicht auf eine bedeutend höhere Stufe der Vollkommenheit gehoben werden können [1]). Die Pädagogik hat hierzu noch hinzuzufügen, daß jeder Unterricht desto besser gelingt, je gleichartiger die Schüler nach ihren geistigen Bedürfnissen und ihrer häuslichen Erziehung sind, daß also eine Trennung der Schulen nach drei Hauptkategorien des Berufes das Mindeste ist, was sich nur fordern läßt, und daß für die Zukunft bei allgemeinerer Verbreitung der Bildung die Scheidung gewiß noch weiter gehen wird. Ueberdies ist der bisherige Erfolg der Gymnasien kein Beweis für die alleinige Vortrefflichkeit ihrer Unterrichtsweise; denn sie waren ja die einzigen fest organisirten, von dem Staate unterstützten Unterrichtsanstalten von längerer Lehrzeit, und mit bestimmten Vortheilen für ihren Besuch ausgestattet. Sie standen demnach bisher ganz ohne Konkurrenz da. Man pflegte den alten Sprachen alles Das als Wirkung zuzuschreiben, was das Resultat einer in sich vollendeten Bildung war. Das höhere Militär, die gebildeten Frauen, endlich die Griechen und Römer selbst können als Beweise dienen, daß es noch andere in sich vollendete Bildungen gibt, als die durch todte Sprachen vermittelte. Allein es gehört dazu eine Entwicklung durch mehr Jahre, als die Volksschule setzt, und eine sich unmittelbar anschließende Fortsetzung durch das Leben. Die Realschule hat dazu die vorbereitenden Schritte gethan, und es scheint, daß im Ganzen das Rechte gewählt worden ist; denn man hat bis jetzt eben keine begründeten Klagen über mangelnden Erfolg gehört, auch hat man sich ja im Wesentlichen an die früher erprobten Unterrichts-Einrichtungen gehalten, und nur da geändert, wo äußerliche Nöthigung vorlag. Daß manche sanguinischen Erwartungen von den Realschulen getäuscht worden sind, wie kann Das befremden? Zu Künstlern, erfindsamen Fabrikherren, spekulativen Kaufleuten bildet keine Schule unmittelbar. Wo Anlage und Charakter, wo vielleicht gar die äußerlichen Grundlagen des

Gelingens fehlen, da kann keine Schule helfen. In den Staatsdienst schleppt Gymnasium und Universität wohl manchen Tropf hinein, aber in dem Gewerbsleben ist solche Schmuggelei lediglich dem Glück vorbehalten. Daß es den Realschulen noch an den richtig vorgebildeten Lehrern mangelt, daß sich viele Ueberreste alter Zeit, viele zufällig in das Schulfach verschlagene, viele nach einem anderen Beruf seufzende Mitarbeiter daran finden, ist ein Uebel, welchem die erste Generation nicht entgehen konnte. Obgleich die Formen der Realschule noch nicht hinreichend ausgeprägt sind, so scheinen doch folgende die bedeutendsten zu sein. a) das Realgymnasium mit seiner Unterabtheilung, dem Realprogymnasium, ist eine zum Vortheile der mathematischen und naturkundlichen Zwecke modifizirte lateinische Schule. Die Einrichtungen, die Methode sind fast durchweg die alten, nur daß man die den alten Sprachen gewidmete Zeit etwas beschränkt und dem mathematischen und naturkundlichen Unterrichte einige Stunden zugelegt hat. Oft ist dieses neue Element auf Kosten der Gesundheit der Schüler eingeschoben worden, indem man die Lernlast beträchtlich gesteigert hat. Das Realgymnasium selbst ist eine pädagogisch gerechtfertigte Schöpfung, wenn man sich die Jünglinge, welche sich einen technischen Zweig der Wissenschaft zum Ziel gesetzt haben, als dessen Zöglinge denkt. Die gewöhnlichen Gymnasien haben einen zu philologischen Zuschnitt, als daß künftige Kameralisten, Mathematiker, Naturforscher darin ihre Rechnung finden sollten. Allein die alten Sprachen werden darum nicht Nebensache, und der ganze unterrichtliche Kursus des Realgymnasiums wird eher verlängert als verkürzt werden müssen. Deßhalb möchten wir diese Gattung von Realschulen mehr den Gymnasien als den Realschulen zugezählt wissen, und müssen einen Austritt aus denselben mit 14 oder selbst 16 Jahren ganz entschieden unstatthaft finden, weil derselbe eine abgebrochene Bildung zur Folge hat. b) Die technische Realschule. An manchen Orten ist das Bedürfniß technischer Ausbildung, d. h. praktischer Kenntniß der Mathematik, Gewerbkunde, Naturkunde, so hervortretend, daß man demselben bis zu einem gewissen Grade die übrigen pädagogischen Rücksichten nachsetzen muß. Wir finden zwar keineswegs das Verfahren Derer gerechtfertigt, welche diese technischen

Unterweisungen bis in die Kinderjahre hinein führen möchten, oder welche andere Bildungsmittel ohne Noth in den Hintergrund drängen, allein wir bestreiten nicht die Brauchbarkeit solcher Anstalten für künftige Militärs, Seeleute, Ingenieure ꝛc., obgleich die Realschule im engeren Sinn bei richtiger Benutzung wohl auch dieselben Dienste leisten könnte. Die technische Realschule kann mit sechszehn Jahren endigen und dann den eigentlichen Berufsschulen Platz machen. Da in ihr das formal bildende Element am meisten vermißt wird, so ist sie gewissermaßen schon Berufsschule, kann aber jedenfalls die unteren Klassen mit der eigentlichen Realschule gemein haben, weßhalb wir nur dieser eine ausführliche Betrachtung widmen. c) Die Realschule im engeren Sinne setzt die modernen Sprachen an die Stelle der alten in dem Gymnasium, befähigt dadurch zum Verkehr mit anderen Nationen, aber nicht blos zu dem kommerziellen, sondern ebenso sehr zu dem literarischen. Hierin liegt nun das vorzugsweise formal bildende Element. Was die alten Sprachen in größerem Maaßstabe, das bewirken die neueren im kleineren, aber als ein in sich vollendetes Ganze. Da dieser Sprachunterricht etwas weniger Zeit bedarf als der klassische, so bleibt den Realien und der Mathematik Raum genug, um zu einem der allgemeinen wie der besonderen Bildung gleich förderlichen Abschlusse zu gelangen. Dazu kommt, daß die Beschäftigung mit neueren Sprachen beständige Berührungspunkte mit den übrigen Wissenschaften bietet, so daß das Ganze der Realschulbildung von einem rothen Faden durchzogen wird: Kenntniß der modernen Kultur. Ein Verweilen in der Realschule bis zu vollendetem achtzehnten Jahre würde allerdings einen bedeutend vervollkommneten Lehrplan erlauben, allein die Kollisionen mit den Bedingungen des industriellen Berufes sind zu häufig, als daß die Unterrichtslehre nicht lieber einen verkürzten Kursus vorschlagen sollte, welcher sich vorkommenden Falles leichter erweitern, als verengern läßt. Es versteht sich, daß der Normal-Plan nur natürliche Klassen anerkennen darf, und die Elementarklassen in dem unmittelbarsten Zusammenhange mit den Oberklassen denkt. Die wegen Mangels an Lehrern oder an Schülern nothwendigen Kombinationen, so wie die etwaige

Gemeinschaftlichkeit der Elementarklassen mit einem Gymnasium oder einer Volksschule darf nicht auf die Grundzüge des ganzen Organismus einwirken. Jeder Schulbeamte wird im Stande sein, aus der Vergleichung der speziellen Lehrplane der Volksschule mit dem Normal-Plane der Realschule einen besonderen für gegebene Verhältnisse zu entwerfen.

Die polytechnischen oder höheren Gewerbschulen gehören zu den eigentlichen Berufsschulen, sie sind die Universitäten für die Techniker und Gewerbsleute. Gleiche Berechtigung mit den Universitäten haben sie sich freilich größtentheils erst noch zu erwerben. An pädagogischen Einrichtungen finden sie aber ein schlechtes Muster in den Universitäten.

[1] Die eigentlichen Streitschriften übergehen wir. Von bleibendem Interesse sind: Ohlert, Die höhere Bürgerschule. Königsberg, 1833 (54 kr.). Vogel, Ueber die Idee und die Einrichtung einer höheren Bürgerschule rc. Leipzig, 1839. 2. Aufl. (14 kr.). Tadey, Die höhere Bürgerschule. Schleswig, 1836 (1 fl. 48 kr.). Klumpp, Ueber die Errichtung von Realschulen. Stuttgart, 1836 (27 kr.). Nagel, Die Idee der Realschule. Ulm, 1840. Mager, Die deutsche Bürgerschule. Stuttgart, 1840.

§. 109. Lehrplan einer Realschule mit natürlichen Klassen.

Die Schülerzahl darf nicht die für die Volksschule angenommene Höhe erreichen, sondern höchstens 40 in einer Klasse. Dadurch entsteht für den Lehrer freiere Bewegung, für die Schüler beständigere Thätigkeit Dagegen soll die Zahl der Lehrstunden etwas größer sein. Das Leben in der Stadt bringt für die Kinder wohlhabender Eltern viel freie Zeit, wird diese nicht mit geistiger Beschäftigung ausgefüllt, so entstehen leicht Ausartungen. Glaubt der Lehrer, daß der Lehrstunden genug dazu vorhanden seien, so lasse er lieber alle Vorbereitungen in der Schule machen, dadurch werden die üblen häuslichen Präparationen vermieden. Im Allgemeinen muß der Zögling der Realschule vor dem der Volksschule schon im frühen Alter einen Vorsprung voraus haben.

Nur dadurch wird es möglich, das gesteckte Ziel mit sechszehn Jahren zu erreichen.

Klassen . .	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.
Lebensalter .	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7
Lehrgegenstände.	**Wöchentliche Stundenzahl.**									
Religionslehre	2	2	3	3	3	{2	—	—	—	—
Bibelkunde .	—	—	—	—	—	{1	2	2	2	2
Lesen, Rezitiren	3	3	2	2	2	3	4	4	6	6
Schreiben . .	—	1	1	2	2	2	3	3	3	3
Rechtschreibung	—	—	—	—	2	2	2	2	2	—
Deutsche Gramm.	1	1	1	1	{1	{1	2	2	1	—
Deutscher Styl	2	2	2	2	{1	{1	—	—	—	—
Französisch .	5	6	5	5	4	4	3	3	—	—
Englisch . .	3	3	3	3	2	—	—	—	—	—
Arithmetik .	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3
Geometrie .	2	2	2	2	2	—	—	—	—	—
Geschichte . .	2	2	2	2	{1	{1	—	—	—	—
Geographie .	1	1	2	2	{2	{2	—	—	—	—
Naturgeschichte	2	2	2	2	1	1	—	—	—	—
Naturlehre .	2	2	1	1	—	—	—	—	—	—
Anschauungs-Unt.	—	—	—	—	—	—	3	3	3	3
Gesang . .	1	1	1	1	1	1	—	—	—	—
Zeichnen . .	2	2	2	1	1	—	—	—	—	—
Turnen . .	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Summe .	33	35	34	33	30	27	25	25	23	20

Zur Erläuterung dieses Schemas bemerke man, daß die Zahl der Lehrstunden zwar in mehreren Klassen das sonst rathsame Maaß überschreitet, aber durch die Kombination der Klassen meistens von selbst etwas eingeschränkt werden wird. Zu der Zeit, wo die Vorbereitung auf die Konfirmation durch den Geistlichen statt hat, können die Lehrstunden für die Religion wohl ganz oder theilweise wegfallen. Unter der Rubrik Lesen sind die Gedächtnißübungen und die Deklamationen mitbegriffen, welche in den obersten Klassen in Literatur-Kenntniß und Redeübungen übergehen. Es müssen deutsche Klassiker gelesen und nach vielen Seiten hin erläutert werden. Wenn kalligraphische Uebungen bei fünfzehnjährigen Schülern nicht mehr nöthig sein sollten, so wendet man die dafür ausgesetzte Stunde der Grammatik oder der Onomatik noch zu. Die Rechtschreibung kann

mit zwölf Jahren nur insoweit beendigt sein, als von der Grammatik getrennte Uebungen dafür gefordert werden, die schwierigeren orthographischen Fälle werden in der Grammatik nun desto sorgfältiger berücksichtigt. Wenn gleichwohl der deutschen Grammatik ein schmales Gebiet angewiesen zu sein scheint, so wird sich Dies doch dadurch erweitern, daß die französische Grammatik vergleichend getrieben werden soll. Deßhalb ist die deutsche Grammatik auf denjenigen Stufen besser bedacht, wo die französische Sprache noch mit zu wenig Freiheit behandelt werden kann. In dieser Periode müssen die Schwierigkeiten der fremden Sprache noch durch die Einsicht in die Muttersprache aufgehellt werden, während später das Verhältniß umgekehrt werden kann. Ueberdies wird vorausgesetzt, daß in dem speziellen Lehrplane die grammatischen Abschnitte genau bezeichnet werden, welche in jedem Jahre in jeder Klasse behandelt werden sollen. Ein Unterricht, wobei eine Klasse nicht weiß oder wissen will, Was die andere treibt, oder getrieben hat, ist überhaupt ganz unpädagogisch, leistet aber am allerwenigsten in der Schule, worin die Zahl der Lehrgegenstände so groß und die der Unterrichtsjahre verhältnißmäßig so gering ist. Greift dageged der Unterricht in seiner Aufeinanderfolge wie in seinem Nebeneinandersein recht organisch in einander, so reichen selbst weniger Stunden als die hier vorhergesehenen hin, um eine in sich vollendete Bildung zu schaffen. Aus diesem Grunde ist zu wünschen, daß der Lehrer der deutschen Grammatik wo möglich auch der des deutschen Styls sei, und zugleich in der französischen Sprache, wo nicht ausdrücklich grammatischen Unterricht, doch eine sorgfältig zu behandelnde Lektüre über sich habe. Es versteht sich, daß statt der französischen Sprache für manche Oertlichkeiten die englische oder italienische, ja vielleicht sogar die polnische oder russische in den Vordergrund treten kann. Dies ändert an den Grundsätzen Nichts ab; nur dürften die nöthigen Anweisungen sich nicht in gleichem Maaße finden wie für die französische. Wenn übrigens in der eigentlichen Realschule fast täglich eine Stunde für den Unterricht in der vorzüglichsten fremden Sprache gefordert ist, so ist Dies nur als das wünschenswerthe Maaß vorgezeichnet, dabei jedoch zugestanden, daß bei der jetzigen Beschaffenheit der meisten Realschulen, bei der Unwissenschaftlichkeit der meisten Lehrer neuerer fremder Sprachen eine Reduktion der Unterrichtszeit sogar im Interesse des Ganzen liegt. Vertheilt können die 6 wöchentlichen Lehrstunden in der Art werden, daß 3 derselben vorzugsweise der Lektüre, zwei der Uebersetzung in das Französische und eine der Grammatik gewidmet wären, jedoch ist es bei weitem vorzuziehen, wenn die Grammatik an die Uebersetzung angelehnt und nur bisweilen zur Selbständigkeit erhoben wird. In keinem Falle darf der Sprach-Unterricht allzu sehr zerstreut werden.

Am besten ist der deutsche und französische in einer Hand; wo nicht, so sei für die fremde Sprache in jeder Klasse wenigstens nur ein Lehrer. Am wenigsten sei es ein geborner Franzose ohne wissenschaftliche Ausbildung und ohne Kenntniß der deutschen Sprache, und dann gewöhnlich auch ohne Autorität. Es ist wichtiger, daß der Lehrer der fremden Sprache die Muttersprache recht in seiner Gewalt hat, als selbst diejenige, welche er zu lehren hat. Zu der letzteren läßt sich noch Etwas dazu lernen, zu der ersteren schwerlich. Die englische Sprache kann mit geringerer Unterrichtszeit fürlieb nehmen, theils weil sie meistens später begonnen wird, mithin schon auf ein besseres Fundament baut, theils weil die Fertigkeit im Sprechen in ihr meistens von geringerer Bedeutung ist, und weil für den formalen Zweck die Erlernung einer Hauptsprache genügt. Die Mathematik ist nicht zu gering bedacht, weil sich ihre Erlernung auf eine Reihe von Jahren erstreckt. In 400 der Geometrie gewidmeten Stunden läßt sich bei mäßigem Fleiße etwas Namhaftes ausrichten, wenn nur methodisch zu Werke gegangen wird, und nicht jeder Klassenlehrer nach einer anderen Richtung strebt. Das gewöhnliche Rechnen kann bis zu dem zwölften Jahre absolvirt sein, dann tritt die arithmetische Erkenntniß an die Stelle, ohne jedoch die praktischen Uebungen bei Seite zu lassen. Die Realschule so wenig als die Volksschule darf das Kopfrechnen, die Hauptoperation, vernachlässigen, das schriftliche bleibt immer nur die weitere Ausführung, und die Gesetze der Zahlen werden erst erkannt, nachdem mit ihnen operirt worden ist. Von den Realien ist die Geschichte in der Realschule von besonderer Wichtigkeit, weil sie eine Seite der alten Sprachen ersetzen muß, nämlich die Reinigung der Vorstellungen von den Zufälligkeiten der Gegenwart, welche mit der ganzen Macht der Sinnlichkeit auf das Kind eindringt. Religion und Geschichte müssen dem einseitigen Versinken in die Gegenwart entgegenwirken, den Geist auf andere Stufen der menschlichen Entwicklung versetzen, das Bestehende als ein wohl und schwer erworbenes Erbe in Schutz nehmen und die leitende Hand der Vorsehung im Großen nachweisen, damit sie auch im Kleinen gefunden werde. Um dieser wichtigen Aufgabe zu genügen, muß die Geschichte auf allen Stufen der Realschule gelehrt werden, und zwar so, daß das Gemüth mehr Gewinn davon hat, als das Gedächtniß. Was die Geschichte der Zeit nach thut, das soll die Geographie für den Ort thun: herausheben aus der Einseitigkeit. Es muß aber in der Realschule jedenfalls bis zur anschaulichen Kenntniß des Weltalls kommen; die mathematische Geographie mit einer astronomischen Zugabe muß den Schlußstein des geographischen Unterrichtes bilden. Dies kann in schmaler Zeit geschehen, wenn dafür gesorgt ist, daß bis spätestens zum vierzehnten Jahre die physische und politische Geogra=

phie in hinreichender Vollständigkeit gelernt ist. Die Naturgeschichte, soweit sie kindlich anschaulich ist, kann in der eigentlichen Knabenzeit begonnen und an die Anschauungen angelehnt werden, bis im fünfzehnten und sechszehnten Jahre der Geist zu allgemeinen Auffassungen kräftig genug geworden und zugleich einer technologischen Wendung der Naturgeschichte gewachsen ist. Dieser Unterricht soll Hand in Hand gehen mit der Naturlehre, worunter die Chemie, soweit sie überhaupt in Realschulen gehört, mit inbegriffen ist. Verwechselt nur der Lehrer nicht sein eignes Studium mit dem Unterrichte der Schüler, so läßt sich in den angesetzten 240 Stunden etwas Erkleckliches leisten. Der Anschauungs-Unterricht schließt in den Elementarklassen die sämmtlichen Realien ein; bei der reichlichen Ausstattung mit Zeit (480 Stunden im Ganzen) dürfen wir jedoch verlangen, daß auch der sprachlichen Seite der Anschauungen Etwas zu gute komme; es kann sehr wohl von den Kindern erzählen und beschreiben gelernt werden, ohne daß Stylübungen angesetzt sind. Auch die Orthographie kann berücksichtigt werden, wenn man, wie billig, jeden neu vorkommenden Namen für das Gedächtniß zubereitet, also auch in seine Laute zerlegt. Dem Gesang mehr Zeit zu widmen, als geschehen ist, würde eine unnöthige Ueberlastung der Schüler sein. Theils macht die sechsjährige Dauer des Unterrichtes hinreichende Bildung möglich, theils ist in einer Realschule die Voraussetzung statthaft, daß die Mehrzahl der Schüler noch durch Privatunterricht in der Musik gebildet wird. Das Zeichnen kann nach Lokal-Bedürfnissen auch in Modelliren übergehen, es können auch fakultative Stunden zugesetzt werden; allgemein verbindliche dürfen indessen wohl nicht mehr sein, als die angesetzten. Wir haben das Turnen geradezu unter den Unterricht aufgenommen, weil, wenn nicht ein Gegengewicht von körperlicher Uebung hinzuträte, die Zahl der Lehrstunden zum Theil zu groß wäre, und damit die Eltern nicht etwa aus Weichlichkeit ihre Söhne dem Turnen entziehen möchten. Doch versteht es sich, daß ein eigentlicher Zwang dazu nicht stattfindet. Die angenommene Zahl der Lehrstunden für Religion und Bibelkunde erscheint etwas gering. Es wird sich jedoch ausgleichen lassen, wenn man die Rathschläge über Intensität des Unterrichts gehörig befolgt. Außerdem scheint es mir nicht unzweckmäßig, von der V. Klasse an aufwärts die englische Bibel als ein Lesebuch zu benutzen. Sie eignet sich in vielen Beziehungen zu diesem Zwecke ganz vorzüglich. Sie stimmt nämlich so genau mit der deutschen Bibelübersetzung, daß diese fast als Interlinearübersetzung gebraucht werden könnte. Die sprachliche Schwierigkeit würde sich also auf ein Minimum reduziren. Wenn nur der englische Sprachlehrer auch Theolog wäre!

§. 110. Die Töchterschule.

Einen besonders zu behandelnden Zweig der Realschule bildet die Töchterschule. Mag der Name selbst eine mehr eitle als sprachlich richtige Bildung sein, das Bedürfniß liegt vor, den Mädchen gebildeter Eltern einen anderen Unterricht zu geben, als die Volksschule es vermag. Da das Mittel hierzu unmöglich in den klassischen Sprachen gesucht werden darf, so zeigt sich die Verwandtschaft mit der Realschule von selbst. Was zur allgemeinen Bildung dient, ohne von den mechanischen Beschäftigungen allzu weit abzuziehen, Was zum Verständniß der Gegenwart gehört, Das darf ohne Zweifel dem weiblichen Geschlechte, soweit es die Standes-Verhältnisse gestatten, nicht vorenthalten werden. Soviel Jahre als das Gymnasium auf den Unterricht verwendet, kann eine Mädchenschule nicht leicht aufwenden. Denn der weibliche Beruf beginnt schon, wo die Männer sich auf den ihrigen noch vorbereiten. Dies hat die Natur schon in der früheren körperlichen Reife ausgesprochen. Allein den Unterricht schon mit dem vierzehnten Jahre fallen zu lassen, würde eine Unvollendetheit erzeugen, welche das Erworbene wieder größtentheils verkümmern oder verloren gehen ließe. Der Beweis liegt in tausend Erfahrungen vor. Das Mädchen muß so gut als der Knabe aus der Schule in das Leben hinübergeleitet werden. Dann, wird man sagen, steht ja Nichts im Wege, daß die Realschule beide Geschlechter in sich vereinige. Allein wenn der gemeinschaftliche Unterricht für Knaben und Mädchen schon in der gesteigerten Volksschule sittlich und intellektuell ungeeignet erschien, so wächs't dies Bedenken mit jedem Lebensjahre und zugleich mit der Höhe der gesellschaftlichen Stufe, worauf die jungen Leute stehen. Je entwickelter der Geist, desto weiter weicht der weibliche Charakter von dem männlichen ab, und desto nothwendiger wird also ein spezieller Bildungsgang für jedes Geschlecht [1]). Hierdurch ist also die Organisation besonderer Töchterschulen gerechtfertigt. Wo die Zahl der Schülerinnen beschränkt ist, möchte allerdings eine Vereinigung mit den Knaben zu natürlichen Klassen wenigstens in den ersten Jahren der Kombination

ungleichaltriger Kinder vorzuziehen sein, und wir können uns für die Elementarklassen geradezu auf den Lehrplan §. 109. beziehen, da außer dem Turnen sich schwerlich ein abzuändernder Unterrichts-Gegenstand darin finden wird. Um die Zeit für weibliche Handarbeiten zu gewinnen, könnte vielleicht noch ein Lehrgegenstand um eine Stunde herabgesetzt werden. Für die Oberklassen der Töchterschule bedarf es dagegen eines eigenthümlichen Lehrplanes, wovon wir zuerst folgendes Schema geben.

Klassen . . . . Lebensjahr	I. 16	II. 15	III. 14	IV. 13	V. 12	VI. 11
Lehrgegenstände.	**Wöchentliche Lehrstunden.**					
Religionslehre	1	1	3	3	3	3
Lesen — schöne Literatur	2	2	3	3	3	3
Schreiben	—	—	1	2	2	2
Rechtschreibung . . .	—	—	1	1	2	2
Deutsche Grammatik .	1	1	1	1	2	2
Deutscher Styl . . .	1	1	2	2	1	1
Französisch	3	4	4	4	4	4
Englisch	2	2	2	2	2	—
Rechnen	1	1	2	2	3	3
Geschichte	2	2	2	2	1	1
Geographie	—	—	2	2	2	2
Naturgeschichte . . .	—	—	2	2	1	1
Naturlehre	1	1	1	—	—	—
Gesang	1	1	2	1	1	1
Zeichnen	1	1	1	2	1	1
Weibliche Handarbeiten .	6	6	6	6	6	6
Summe .	22	23	35	35	34	32

Im Allgemeinen ist dahin gestrebt, den Lehrplan nicht zu überladen, damit das Wenige und Einfache sich in dem weiblichen Geiste sicherer gestalte und von vorn herein die ruhige Klarheit entstehe, welche der Mann erst durch mancherlei Erfahrungen erwerben muß. Darum ist das höchste Maaß der weiblichen Handarbeiten, soweit diese Gegenstand des Lernens sind, ebenfalls mit angegeben, es wird aber vorausgesetzt, daß häusliche Geschäfte

anderer Art die übrige Zeit nicht nur ausfüllen, sondern auch die körperlichen Uebungen der Knaben ersetzen. Zunächst wenigstens schien die Gymnastik für Mädchen noch nicht geordnet genug, um dieselbe schon in den Lehrplan einzutragen[2]). Die englische Sprache ist nicht ausgelassen, obgleich die Kenntniß zweier fremden Sprachen für den formalen Bildungszweck gerade nicht erforderlich, indem der materiale Vortheil dieser Erlernung immer allgemeiner anerkannt wird. Wir wollen damit der Anglomanie, wie dieselbe oft verzerrt genug hervortritt, das Wort nicht reden. Aber wir legen auf das Englische seiner Schriftsteller wegen einen höheren Werth als auf das Französische. Auch haben wir schon von der englischen Bibel als einem trefflichen Lesebuche geredet. Wir würden es unbedingt empfehlen, wenn es immer die rechte Behandlung fände. Das Zeichnen kann bei Mädchen als fakultativer Unterricht gelten, da es ebenfalls gerade kein materiales Bedürfniß ist; nicht aber der gemeinschaftliche Gesang, welcher durch private Uebung in der Musik nicht ganz ersetzt wird. Bei allen Lehrgegenständen wird eine gewisse Anschmiegung an die mehr receptive Natur des Weibes nothwendig sein, jedoch lassen sich die einzelen Merkmale dieser Anschmiegung sehr schwer angeben. Es muß mehr eine gemüthliche Modifikation des Unterrichtes sein, als eine begriffliche. Deßhalb ist es auch so selten gelungen, besondere Lehrschriften für Mädchenschulen zu verfassen. Am ersten läßt sich in den Realien eine bestimmte Richtung in der Auswahl des Stoffs nehmen, z. B. in der Geschichte mehr Züge aus dem Privatleben als aus dem Völkerleben und aus den Kriegen; jedoch darf auch Dies nicht in Süßlichkeit und Kleinlichkeit ausarten[3]). In der Geographie sollten wenigstens nicht sentimentale Schilderungen an die Stelle des positiven Wissens gesetzt werden, der Hauptzweck bleibt immer das Herausreißen aus dem lokalen Philisterthum, welches ebensowohl in dem weiblichen Geschlechte wurzelt als in dem männlichen. Eine Ueberschwemmung mit kahlen Notizen ist für Mädchen noch weit schädlicher als für Knaben, weil ihre Lebens-Anschauungen den bloßen Namen zu selten mit dem Leibe einer Vorstellung bekleiden. Bei den Männern holt die Erfahrung oft nach, Was die Schule versäumt hatte, bei den Frauen selten. Die beiden

oberen Klassen der Töchterschule (die höhere Töchterschule) bilden einen eigenthümlichen Organismus, weil sie theils durch verringerte Stundenzahl, theils durch Entfernung des Schulmäßigen in der Behandlung der beinahe erwachsenen Mädchen einen Uebergang aus der Schule in das Leben bilden sollen. Wenn noch weibliche Handarbeiten, Zeichnen und Gesang abgeschnitten werden, so bleiben täglich etwa zwei Lehrstunden, eine so geringe Zahl, daß die Benutzung der Töchter im Hauswesen und ihre allenfallsige private Bildung dadurch nicht beeinträchtigt wird. Das Ziel ist auch nicht sowohl Erweiterung der positiven Kenntnisse als Befestigung derselben und Verschmelzung mit den Vorkommenheiten des wirklichen Lebens. Darum kann in manchen Fächern die sonst meist verwerfliche Festsetzung einer einzigen wöchentlichen Lehrstunde recht wohl geduldet werden. Den Ton betreffend, so muß der Lehrer mehr mit den erwachsenen Mädchen gemeinschaftlich zu arbeiten scheinen, als ihnen Aufgaben aufdringen. Deßhalb ist umwechselndes Vorlesen mit beständig eingeschobener Erklärung weit vorzüglicher als zusammenhängender Vortrag mit darauf folgenden Fragen. Der Religions-Unterricht wird mehr eine praktische Erbauung, und dazu reicht eine Stunde hin. Das Lesen wird weniger ein deklamatorisches als ein rezitirendes sein, und sich über die hervorragendsten klassischen Werke wenigstens in Fragmenten erstrecken. Hier ist der Ort, wo von dem verderblichen Roman-Lesen, von der Novellen-Verschlingerei abgelenkt und der bessere Geschmack gebildet werden muß. Parallel damit soll die Geschichte gehalten werden, gewissermaßen als prosaische Lektüre neben jener poetischen. Geographie und Naturgeschichte, obwohl nicht besonders vorgesehen, können in einzelen Vorlesungen recht wohl mitbedacht werden. Die Naturlehre muß auch die Lehre von dem Weltgebäude umfassen und statt vieler spielenden Experimente wenige, aber recht belehrende vorzeigen. Die deutsche Grammatik ist mit dem Styl enge zu verbinden, sie ist die Begründung der Korrektheit im Lesen und Schreiben, und braucht mithin durchaus nicht systematisch gehalten zu sein. Dagegen hat sie zugleich die Orthographie zu erhalten und hier und da zu erweitern. Unter besonderen Umständen dürften wohl der französischen

Sprache noch einige Stunden mehr zugewiesen werden, für gewöhnliche Verhältnisse reichen die gesetzten hin. Sie werden zur Lektüre eines guten Schriftstellers verwandt, woran sich eine ständige Konversation knüpft; daneben wird die Uebung im Schreiben der Sprache forterhalten. Die Grammatik wird angelehnt und es werden öfter Vergleichungen mit der Muttersprache angestellt. Ausgedehnte häusliche Aufgaben widersprechen dem Zweck der Töchterschule; die Mädchen sollen nicht zu Gelehrten gemacht werden, sondern frisch und froh an dem häuslichen Leben Theil nehmen. Auch zur Mitwirkung in der Kleinkinderschule und anderen Wohlthätigkeits-Anstalten soll ihnen Zeit, Gelegenheit und Anleitung gegeben werden. Von den meisten bestehenden Töchterschulen, besonders den privaten läßt sich pädagogische Organisation, namentlich Einfachheit und Natürlichkeit nicht rühmen.

[1] Die allgemeinere Begründung des erziehlichen Unterrichtes für Mädchen findet sich in nachstehenden Schriften: Schulz, J. H., Die Bestimmung und Erziehung des weiblichen Geschlechtes. Stuttgart, 1844 (4 fl.); obgleich oft von den hier ausgesprochenen Ansichten abweichend, ein treffliches Buch. Schwarz, F. H. L., Grundsätze der Töchter-Erziehung. 2. Aufl. Jena, 1836 (1 fl. 48 kr.). Niederer, Rosette, Blicke in das Wesen der weiblichen Erziehung. 2 Bde. Berlin, 1828 (3 fl. 30 kr.). Gleim, Betty, Erziehung und Unterrichtung des weiblichen Geschlechtes. 2 Thle. Leipzig, 1814 (5 fl. 15 kr.). Rudolphi, Karoline, Gemälde weiblicher Erziehung. 3. Aufl. Heidelberg. 1839 (4 fl. 48 kr.).

[2] Versuche der Art sind: Nösselt, Biblische Geschichten. Breslau, 1835 (1 fl.). Dessen Handbuch der Geographie für Töchterschulen. 2. Aufl. 3 Thle. Königsberg, 1834 (8 fl. 30 kr.). Auszug daraus (1 fl. 21 kr.). Dessen Lehrbuch der Geschichte der Deutschen. 2 Thle. Leipzig, 1828 (6 fl. 48 kr.). Dessen Lehrbuch der Weltgeschichte. 3 Thle. 6. Aufl. Breslau, 1839 (6 fl. 54 kr.). Im Auszug 27 kr. Leist, Lehrbuch der Erd- und Länderbeschreibung. Halle, 1830 (3 fl. 12 kr.). Oeser, Weltgeschichte für Töchterschulen. 3 Theile. Leipzig (4 fl. 30 kr.); schärfer ausgeprägt, aber gar viel mit Poesie durchwebt.

§. 111. Das Gymnasium.

Das Gymnasium ist die allgemeine Unterrichts-Anstalt von den ausgedehntesten Gränzen, sie wird deßhalb als Vorbildung für die

höchsten Berufsgattungen benutzt. Niese nennt es die Schule für die Wissenschaft. Nur Diejenigen, welche bestimmt sind, nicht blos die körperliche Arbeit Anderer zu lenken, sondern zugleich zu einem geistigen Ziele zu führen, oder geradezu die geistige Leitung Anderer zu übernehmen, wählen eine Vorbereitungs-Anstalt, welche gewöhnlich bis zum vollendeten achtzehnten Jahre reicht, und dann den Jüngling erst an die Schwelle der Berufsschule liefert. Eine solche Schule wählt nicht die kürzesten, die wohlfeilsten, die bequemsten Unterrichts-Wege, sondern diejenigen, welche am zuverlässigsten zu dem Ziele führen, und da sich solche nicht durch einseitiges Nachdenken, durch glückliche Einfälle finden lassen, so hält sie sich an die Erfahrungen früherer Jahrhunderte gebunden, und wagt nur sehr allmählich, das von der Gegenwart als förderlich Erkannte für das Bewährte, wenn gleich der Veraltung Entgegengehende einzutauschen. Die historisch bewährten Unterrichtsmittel für die Gymnasien sind aber die altklassischen Sprachen, die Wanderung durch das Feld der jugendlichen Entwicklungs-Periode der Menschheit, um zu der Erkenntniß der jetzigen Zustände zu gelangen. Und zwar ist diese Wanderung nicht eine leichte, durch passives Mitgehen und Nachfolgen auszuführende, sondern der Abstand der Sonstzeit und der Jetztzeit ist durch die zweitausendjährige Fortentwicklung der Begriffe so beträchtlich geworden, daß nur scharfe Aufmerksamkeit, lange Uebung und methodisches Fortschreiten die Versetzung des Lernenden in eine gewesene Welt und aus dieser zurück in die unsrige in der Art vermitteln kann, daß eine Geschmeidigkeit des Geistes, in alle menschlichen Angelegenheiten einzugehen, und aus der zufälligen Umkleidung das Bleibende herauszufinden, daraus erwächs't. Es leuchtet indessen ein, daß ein so hoch liegendes Ziel durch einseitige, wenn gleich noch so eifrige Bestrebungen nicht erreicht werden kann, und daß insbesondere ein Abschließen gegen die Forderungen der Gegenwart, indem man sich in den Schleier der Vergangenheit hüllt, dem Verfahren des verfolgten Straußes gleicht, welcher seinen Kopf ins Gebüsch steckt. Soll die Vergangenheit verstanden werden, so bedarf es zuvor des Verständnisses der Gegenwart, und soll die Gegenwart tiefer, das heißt in ihrem Zusammenhange mit der

Zukunft verstanden werden, so muß das Verständniß der Vergangenheit vorangegangen sein. Es ist deßhalb eine eben so kurzsichtige Meinung, ein Gymnasium ohne gründliche Kenntniß der alten Sprachen konstruiren zu wollen, als ohne Kenntniß der modernen Wissenschaften in ihrer ganzen Ausdehnung. Wohl ist es denkbar, daß, um dieser großen Aufgabe zu genügen, der Unterrichts-Kursus verlängert werden muß, allein eine Ablehnung der vereinigten Forderungen der Gegenwart und der Vergangenheit ist undenkbar. Dagegen hat die Methodik, um jene Verlängerung des Kursus trotz des alljährlich wachsenden Materials abzuwenden, dahin zu streben, daß der Zweck dieser Doppelbildung ohne Ueberlastung der Jugend immer vollständiger erreicht werde. Das ist die wahre Humanität, daß wir uns keiner Zeit und keinem Platz in der Welt ausschließlich angehörig glauben, sondern daß wir jede menschliche Erscheinung als uns verwandt und als in ihrem Rechte stehend ansehen, und daß uns der Plan der Menschen-Erziehung durch die Vorsehung wenigstens in der Ahnung deutlich werde. Darum sind Humanität und Christenthum nicht spezifisch verschieden, sondern in ihrer höheren Auffassung fallen beide zusammen, indem nämlich das Christenthum die in der Offenbarung wurzelnde Humanität ist, und indem anderer Seits keine wahre Humanität neben der christlichen existirt. Indessen, wenn gleich Zweck und Mittel des Gymnasial-Unterrichtes im Großen feststehen, so werden doch im Einzelen gar nicht erschöpfend darstellbare Modifikationen eintreten müssen. Ist doch die Bildung überhaupt nichts Stillstehendes und nichts Objektives, ist sie doch desto werthvoller, je mehr sie sich den Bedürfnissen jeder gegenwärtigen und künftigen Generation zugleich anschließt [1]). Das Gymnasium hat aber neben seinem allgemeinen Auftrage, wie jede andere Schule, noch einen besonderen: es soll zu einem Berufe vorbilden, und zwar zu dem des (höheren) Staats- und Kirchendieners. Man hat viel gegen die Dressur zu diesem Berufe geredet, und mit Recht, wenn wirklich eine Dressur stattfindet, allein eine nähere Bestimmung des unermeßlichen Bildungs-Gebietes ist noch lange keine Dressur. Es liegt an der Ausführung, wenn der Unterricht darum, weil er nicht willkürlich hierhin oder dorthin lenken darf,

ein mechanischer wird. Wie allenthalben, ist es nicht gut, wenn außerhalb der Pädagogik stehende Personen die Instruktionen für die Gymnasien entwerfen und die Prüfungen leiten; wie allenthalben, ist es nicht gut, wenn papierne Vorschriften das innere Leben ersetzen sollen. Allein diese Uebelstände sind nicht Folge des Grundsatzes, daß die Gymnasien auf den Staatsdienst vorbereiten sollen, sondern Folge der mangelhaften Zusammensetzung der Behörden und Folge der unpädagogischen Bildung der Gymnasiallehrer. Die Konkurrenz der Realschulen, das Hinterdreindrängen der Volksschulen hat indessen schon zu manchem schönen Fortschritte getrieben und wird immer noch weiter treiben. Durch die Entstehung der Realschulen sind die Gymnasien von ihnen gar nicht zugehörigen Elementen gereinigt und einer schwer zu erfüllenden, aber auch meistens schlecht erfüllten Pflicht entbunden worden, nämlich Schüler von kürzerer Unterrichtszeit und unwissenschaftlichem Berufe neben den anderen herzuführen. Ist die Zahl der Schüler dadurch eine geringere, desto besser: je höher das Ziel des Unterrichtes, desto weniger darf derselbe durch Ueberzahl der Schüler oder durch Ungleichheit derselben bedrängt werden. Ist man dadurch genöthigt, zwei Gymnasien in eines zu verschmelzen, Was schadet's? Die Einrichtungen lassen sich ja desto vollkommner treffen, die Lehrer eher standes- und verdienstmäßig besolden. Wenn ein Landstädtchen weniger mit einer lateinischen Schule behaftet ist, so werden sich desto weniger Unberufene in den Gelehrtenstand drängen, Was ja aus gar vielen Gründen zu wünschen ist. Aber die Staatsdiener, wird man einwenden, müssen doch Gelegenheit finden, ihre Söhne zum Studiren vorbereiten zu lassen; wie will man diesen zumuthen, ihre Kinder so frühzeitig aus dem Hause und in kostspielige Gymnasien zu schicken? Das ist ein hörenswerther Grund, aber kein entscheidender. Denn er trifft nur einige in kleinen Städten wohnende Staatsdiener, die auf dem Lande wohnenden haben von jeher auf diese Einrede verzichten müssen. Und die Billigkeit erfordert allerdings, daß für Unbemittelte ebensowohl Stipendien auf den Gymnasien gegründet werden, als auf den Universitäten, damit nicht die auf Kosten des ganzen Landes errichteten Anstalten vorzugsweise einzelen Städten zu gute kommen.

Auch ist es keineswegs aus pädagogischen Gründen wünschenswerth, daß die Gymnasien oder auch nur die Progymnasien in die Hauptstädte verlegt werden. Die Rücksicht auf sittliche Erziehung fordert für höher zu bildende Jünglinge den Aufenthalt in kleineren, stillen Orten, wo die Umgebung am wenigsten störend wirkt, und die Lehrer auch Erzieher zu sein vermögen. In der Regel sind aber auch die Staatsdiener in größeren Städten die besser besoldeten, sie können eher die Kosten für auswärtige Erziehung ihrer Kinder tragen als die auf dem Lande wohnenden. Wäre das Gymnasialwesen hinreichend organisirt und unabhängig von städtischen und standesherrlichen Gerechtsamen, lediglich in den Händen des Staates, so würde eine Vertheilung der Abtheilungen jedes Gymnasiums an verschiedene Orte die gerechteste und zugleich pädagogisch förderlichste Einrichtung sein.

Elementarklassen könnten an allen etwas größeren Orten gebildet werden, indem es gar keiner Schwierigkeit unterliegt, sie mit denen der Realschulen zu vereinigen, oder auch Mädchen und Knaben gemeinschaftlich zu unterrichten, bis mit vollendetem zehnten Jahre der Gang durch die alten Sprachen entschiedener angetreten wird. Die natürlichen Klassen der eilf- und zwölfjährigen Knaben bildeten das Unterprogymnasium, welches füglich an einem andern Orte seinen Sitz haben könnte, als das Oberprogymnasium, d. h. die natürlichen Klassen von dreizehn und vierzehn Jahren. Dann folgt das Untergymnasium mit den fünfzehn- und sechszehnjährigen, endlich das Obergymnasium mit den siebenzehn- und achtzehnjährigen. Die Hauptschwierigkeit würde nur die Aufbringung der nöthigen Fachlehrer sein, weil zwei Klassen bei strengerer Scheidung nach Fächern nicht volle Beschäftigung, also auch nicht vollen Gehalt gewähren. Allein auch dies Hinderniß wäre wohl zu beseitigen. Dagegen ergeben sich die Vortheile der natürlichen Klassen, der Lebenserfahrung an verschiedenen Orten, doch mit solchen Abschnitten, daß Verführung nicht tief eindringen und die Besserung immer wieder neue Anhaltspunkte finden könnte [2]). Das Direktorium solcher Theil-Gymnasien bliebe enger mit dem Lehramte verbunden, während es jetzt bisweilen fast bloße Verwaltungsstelle geworden ist. Jährliche Konferenzen der zu einem Unter-

richts-Ganzen gehörigen Lehrer würden höchst belehrende pädagogische Aufschlüsse gewähren. Indessen verlangen wir für jetzt bloß äußerliche Trennung der drei Haupttheile des Gymnasiums: des Elementar-Gymnasiums, des Progymnasiums und des eigentlichen oder Obergymnasiums. Findet eine solche nicht statt, so kann ein vollständiges Gymnasium eigentlich nur in einer großen Stadt, also unter ökonomisch und sittlich ungünstigen Umständen bestehen. Um Dies zu vermeiden, duldet man lieber Anstalten mit dem Unterrichte höchst ungünstigen Kombinationen, z. B. mit vier statt acht Klassen, gewöhnlich obendrein mit unzureichenden Lehrkräften; oder man verwischt den Charakter des Gymnasiums durch Aufnahme einer realistischen Tendenz. Endlich ist die Sammlung aller Klassen an einem Ort, unter einem Direktorium und mit gemeinschaftlichen Lehrern noch darum nachtheilig, weil kein sichtlicher Unterschied zwischen den Elementar-Lehrern und denen der höchsten Klassen besteht, wodurch die Ersteren leicht zu Aufträgen verwendet werden, denen sie nicht gewachsen sind. Gar Mancher, welcher als Lehrer an dem Elementar-Gymnasium oder an dem Progymnasium vortrefflich wäre, wird eine Plage für das Obergymnasium. Warum? weil man bei der Einrichtung der Anstalt einen älteren Lehrer nicht zurücksetzen zu dürfen glaubte, und lieber die Schule leiden läßt. Auch pflanzen sich bei äußerlicher Trennung der Hauptabtheilungen die Schwächen einer Anstalt nicht gerade durch alle Klassen fort, es gibt einmal eine neue Anregung und eine Kontrole über die Schüler, ehe es zu spät wird. Aus einem zusammenhängenden Gymnasium wird schwerlich ein Schüler wegen mangelnder Fähigkeiten entfernt, aus einem Progymnasium kann der Uebertritt in das Obergymnasium ohne Härte für alle Diejenigen erschwert werden, welche man dem höheren Berufe nicht gewachsen glaubt. Uebrigens wird in einem Gymnasium, wenn auch nicht gerade ein strenges Fachsystem, doch ein modifizirtes herrschen müssen. Jede Klasse muß ihren Ordinarius mit wenigstens zwei Lehrstunden täglich besitzen, im Uebrigen Fachlehrer. In mehr als vier Klassen höchstens sollte kein Lehrer gewiesen sein, weil er sonst einer jeden von ihnen allzu fremd bleibt. Es wäre deßhalb sehr wünschenswerth, wenn auch

die gewöhnlich vernachlässigten Nebenfächer, z. B. Schreiben, Rechnen u. dgl., nicht einem einzigen Fachlehrer, sondern verschiedenen Lehrern übertragen würden. Auch den gelehrten Mann kann es nicht schänden, einigen mechanischen Unterricht zu ertheilen. Gerade durch eine Mischung verschiedenartigen Unterrichtes wird er am ersten vor pädagogischer Verknöcherung bewahrt. Aus der nämlichen Rücksicht müssen die Klassen bisweilen unter den Lehrern getauscht werden. Endlich ist es ein Vorurtheil, als könne ein gelehrter Mann nicht mehr als 12 bis 20 Unterrichtsstunden wöchentlich ertheilen. Gerade darum ist es so schwer, die Lage der Lehrer zu verbessern, weil man ihrer so viele braucht. Man ziehe hier und da die überflüssigen Stellen zu Gunsten der übrigen ein, und man wird bessere Frucht sehen, als wenn sie Privat-Unterricht oder Schriftstellerei als ihre Hauptbeschäftigung ansehen. Es soll nun der Lehrplan eines Gymnasiums von zwölf natürlichen Klassen in den drei Abtheilungen: Elementar-Gymnasium, Progymnasium, Obergymnasium dargestellt werden, woraus sich die schon berührten Anlehnungen und Zusammenziehungen ohne Schwierigkeit ergeben [3]).

Das Elementar-Gymnasium.

Klassen (in der ganzen Reihe) . . .	IX.	X.	XI.	XII.
Lebensjahr	10.	9.	8.	7.
Lehrgegenstände.	Wöchentliche Stundenzahl.			
Religionslehre	—	—	—	—
Biblische Geschichte	2	2	2	2
Lesen, Rezitiren	3	4	6	6
Schreiben	2	3	3	3
Rechtschreibung	3	2	2	—
Deutsche Grammatik	2	2	2	—
Lateinisch	3	3	—	—
Französisch	3	—	—	—
Rechnen	3	3	3	3
Anschauungs-Unterricht	3	3	3	3
Gesang	1	1	—	—
Turnen	3	3	3	3
Summe . .	28	26	24	20

[1] Ueber Bestimmung und Organisation der Gymnasien sprechen sich aus: Deinhardt, Der Gymnasial-Unterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit. Hamburg, 1837. Klumpp, Die gelehrten Schulen &c. Stuttgart, 1829. Bach, Ueber die Gränzen der Gymnasial-Bildung. Fulda, 1837. Kapp, Die Gymnasial-Pädagogik. Arnsberg, 1841 (1 fl. 21 kr.). Thiersch, F., Ueber gelehrte Schulen. Stuttgart, 1827. 2 Bde. Niese, Das christliche Gymnasium. Naumburg, 1855.

[2] Wenn die natürliche Klasse zu 40 Schülern angenommen wird, so würde das Elementar-Gymnasium 160 Schüler enthalten, Progymnasium und Obergymnasium jedes ebenso viel. An einen Ort vereinigt, wäre diese Zahl viel zu groß, um von einem Direktor überwacht zu werden. Kommen aber nur Gruppen von je zwei Klassen zusammen, so wären es nur 80 Zöglinge, welche füglich auch erziehlich beaufsichtigt werden können. Eine Einwohnerzahl von 800,000 Seelen bedarf jährlich ungefähr 100 Studirende zur Ergänzung des Staatsdienstes, mithin auch 100 Gymnasiasten in jeder natürlichen Klasse; folglich wären noch nicht drei vollständige Gymnasien für einen solchen Unterrichts-Bezirk erforderlich.

[3] Die Erläuterungen zu diesem Schema finden sich größtentheils §. 42 bei den Elementar-Klassen der Realschule; denn in den meisten Fällen werden diese Anstalten einen gemeinschaftlichen Anfang haben. Zwar dünkt es mir auch für die Zwecke des Gymnasiums vortheilhafter, das Französische ein Jahr früher zu beginnen als das Lateinische, weil die Formenlehre jener Sprache ungleich leichter ist, allein ich wage nicht, auf dieser dem Herkommen allzu sehr widersprechenden Forderung zu bestehen. Vielleicht verdient das Englische noch eher diese Voranschiebung wegen seiner Verwandtschaft zu der Muttersprache. Es könnte in dem Elementar-Gymnasium soweit gefördert werden, daß es später fast keine Zeit mehr wegnähme. Den Anschauungs-Unterricht werden manche Lehrer in den beiden letzten Jahren lieber scheiden. Das kann ihrem persönlichen Ermessen überlassen werden, wenn nur die Scheidung nicht von dem Anschaulichen abführt und keine Splitterung in allzu schmale Streifen verursacht. Lehrer bedarf es für das Elementar-Gymnasium nicht mehr als Klassen sind, denn auf dieser Stufe sind vierundzwanzig wöchentliche Stunden für einen Lehrer gewiß ein Minimum. Auch muß das der Erziehung günstige Klassensystem noch vorherrschen. Steht diese Schule mit einem größeren Organismus in Verbindung, so ist es gut, wenn einer der Lehrer den Oberlehrer (Codirektor) der übrigen macht, weil ein fern stehendes Direktorium nicht viel nützen kann und eine Republik der Lehrer noch weniger taugt. Steht sie allein, so mache man wenig-

stens den Direktor nicht zum vornehmen Mann, der seine Schule nur aus der Vogelperspektive sieht. Kinder können nur aus der Nähe regiert werden.

§. 112. Das Progymnasium.

Klassen Lebensjahr	V. 14.	VI. 13.	VII. 12.	VIII. 11.	Summe der Stunden.
Religionslehre	2	2	2	2	8
Lesen, Rezitiren	1	2	2	3	8
Schreiben	1	1	1	1	4
Rechtschreibung	—	—	1	1	2
Deutsche Grammatik	1	1	1	1	4
Deutscher Styl	1	1	1	1	4
Lateinisch	10	9	9	8	36
Griechisch	3	3	—	—	6
Französisch	2	2	3	3	10
Englisch	1	1	2	2	6
Rechnen	2	2	2	2	8
Geometrie	2	2	—	—	4
Geschichte	2	2	2	1	7
Geographie	1	1	2	2	6
Naturkunde	2	2	2	1	7
Gesang	1	1	1	1	4
Zeichnen	1	1	1	2	5
Turnen	3	3	3	3	12
Summe	36	36	35	34	141

Für die Ausführung dieses Planes bedarf es sechs bis sieben Lehrer, den Direktor eingeschlossen. Von diesen muß immer ein einziger den lateinischen Unterricht einer Klasse besorgen, und ist dann der Ordinarius derselben. Ueberhaupt darf kein Fach innerhalb der Klasse getheilt sein, es geht dadurch immer Zeit und Kraft verloren. Eine Klasse darf aber, wo möglich, auch nicht mehr als höchstens vier Lehrer haben, den im Turnen etwa ausgenommen. Selbst der Gesang fällt oft besser ganz aus, als daß man ihn einem Manne anvertraut, welchen die Schüler weiter nicht kennen und welcher weiter keine Autorität besitzt. Am besten ist es der Turnlehrer, welcher zugleich Gesang und Zeichnen be-

sorgt. Einen besondern Mathematikus anzustellen, ist nicht rathsam. Nicht nur, daß der Mann selbst leicht einseitig wird und an Achtung verliert, es taugt auch nicht, wenn sich die Philologen von der Mathematik und den Realien dispensiren. Ein zweites Fach sollte wenigstens Jeder verstehen. Aehnlich verhält es sich mit dem Französischen. Es ist Pflicht der Philologen, um ihrer selbst willen auch neuere Sprachen zu lernen, aber auch Pflicht gegen die Gymnasien. Ordinäre, aus Frankreich verschriebene Sprachmeister sollte kein deutsches Gymnasium mehr dulden. Erst durch den Zusammenhang des Unterrichtes in den verschiedenen Sprachen kann erreicht werden, Was zu erreichen ist; jede Einseitigkeit, und wäre sie mit aller Gelehrsamkeit und allem Geschmacke ausstaffirt, verurtheilt sich selbst, sie hört auf, Humanität zu sein. Der Religions-Unterricht kann nur dann mit der ihm gesetzten beschränkten Stundenzahl zufrieden sein, wenn er nicht, wie oft geschehen, in den Schatten der klassischen Sprachen gestellt, sondern mit konzentrirter Lebhaftigkeit und Wichtigkeit betrieben wird. Gerade bei diesem Unterricht ist vorausgesetzt, daß an intensiver Stärke gewonnen werde, Was an extensiver fehlt; auch ist die Konfirmations-Vorbereitung als Verstärkung dazu gerechnet. Auf die Lesung der englischen Bibel legen wir wegen der Schwierigkeit die rechte Ausführung zu gewinnen keinen entschiedenen Werth. Bei den Realien muß ebenfalls die Forderung ausgesprochen werden, daß sie nicht neben ihrer geringen Stundenzahl auch noch durch eine den Philologen geläufige Geringschätzung leiden. Haben sie selbst die Obliegenheit, Realien zu lehren, und wird davon auf den Prüfungen Rechenschaft verlangt, liegt schon in ihrer Vorbereitung ein anderer Akzent auf den Realien, als der gewöhnliche, so wird sich das Ganze des Gymnasial-Unterrichtes harmonisch entwickeln, im Gegenfalle, wie man bisher nur allzu oft gesehen hat, sehr unharmonisch. Die Vernachlässigung der Realien, der Mathematik und mancher andern nicht philologischen Disciplinen ist an manchen Gymnasien wirklich himmelschreiend, und kann nur durch die ungenügende pädagogische Bildung der Urheber nothdürftig entschuldigt werden [1]).

Allerdings hat man zur Rechtfertigung des einseitigen Ver-

fahrens von Konzentrirung der Kraft auf einen Punkt, von Uebung in dem Schwersten, wodurch das Uebrige von selbst zufallen werde, gesprochen; allein die Erfahrung widerspricht, ebenso wie die Psychologie. Was man wissen und können will, das muß ausdrücklich und zu rechter Zeit gelernt werden, und jedes Lebensjahr hat seine eigenthümliche Aufgabe. Es kann aber nicht die Aufgabe des fünfundzwanzigjährigen Mannes sein, noch multipliziren zu lernen, weil es seine Lehrer einst unter ihrer Würde hielten, sich mit Multipliziren abzugeben u. dgl. Wenn man die achtzehn ersten Lebensjahre den Schulkenntnissen widmet, dann müssen diese am Ende auch vollständig erworben sein, oder die Lehrer verstehen ihr Geschäft nicht. Philologie können nur Wenige zu ihrem Lebensberufe wählen, und um dieser Wenigen willen sind die Gymnasien nicht vorhanden. Ist Sprachkunde, wie die Unterrichtslehre es ja ausspricht, vorzugsweise formal bildend, so ist sie es doch weder allein, noch erschöpfend. Jeder Unterrichts-Gegenstand trägt seinen Theil zur Bildung bei, und ist der Lehrplan richtig entworfen, beinahe nach dem Verhältnisse der ihm gewidmeten Zeit. In diesem Punkte ist aber den alten Sprachen ihr Recht widerfahren, sie nehmen ein Drittel, ja bis zur Hälfte der ganzen Lehrzeit weg. Glaubt Jemand sie doch verkürzt, so versuche er zuvörderst einmal, durch methodische Kunst das Verlorene wieder einzubringen, er darf versichert sein, daß sich auf diesem Felde größere Lorbeeren erwerben lassen, als in der seit Jahrhunderten ausgebeuteten Interpretation und Kritik der alten Schriften. Wenn wir aber auf der einen Seite der Ueberschätzung des Unterrichtes in den alten Sprachen entgegenreden, so verlangen wir auf der anderen eine Durchdringung des ganzen Gymnasial-Unterrichtes von dem Geiste des Alterthums und eine Beziehung der übrigen Gegenstände auf die alten Sprachen als Einheitspunkt. Wir wollen also die Klarheit, Einfachheit, Exaktheit, welche in den alten Schriftstellern als Muster vorliegt, in den Schulwissenschaften überhaupt eingeführt, die Schüler sollen sich wirklich aus dem komplizirteren Leben der Gegenwart herauszuversetzen im Stande sein, allein mit Bewußtsein, und dazu bedarf es wieder der vorhergehenden Kenntniß der Gegenwart. Mithin erläutere man die

lateinische und griechische Grammatik aus der deutschen, und umgekehrt, man vertiefe sich in die Geschichte des Alterthums, aber nicht ohne Parallelen mit der neuen zu ziehen. Die alte Geographie werde gelehrt, aber nicht selbständig, sondern als eine Seitenparthie der neueren Geographie und auf ihr als Grundlage. In der Mathematik zeige man auch die Weise der Alten, aber nur um die Fortschritte der Neueren desto hervorspringender zu machen. Den deutschen Styl bilde man an den Uebersetzungen der alten Schriften, aber nicht durch sklavische Nachahmung ihrer Ausdrucksweise, nicht durch Abstumpfung des Ohrs für die Feinheiten der Muttersprache. Deßhalb wehre man den Latinismen in der Uebersetzung ebenso sehr als den Germanismen in der Rückübersetzung. Die Naturkunde muß, wie überall, sich auf Anschauung gründen, und dies Verfahren wird hier um so nothwendiger, als die Beschäftigung mit den alten Sprachen dem Beobachtungssinne unzuträglich ist. Also abermals die Forderung: durch intensive Steigerung des Unterrichtes die extensive Beschränktheit desselben auszugleichen. Vieles indessen bleibt auch dem Obergymnasium zur Ausgleichung, welches die Fertigkeit in den alten Sprachen im Groben voraussetzen darf. Ein hinreichender Wortvorrath, um einen leichten prosaischen Schriftsteller ohne weitläufige Präparation zu verstehen, eine solche Bekanntschaft mit der Grammatik, um von allen häufig vorkommenden Sprach-Fällen Rechenschaft geben zu können, eine Uebung im Schreiben, um in einer Rückübersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische in gewöhnlichen Konstruktionen keinen Fehler zu machen, Das dürfte wohl die Gränze des Progymnasial-Unterrichtes in dem Lateinischen andeuten. Im Griechischen kann in den angesetzten 240 Lehrstunden wohl auch die grammatische Formenlehre eingeübt und die Lesung eines leichten Prosaikers vorbereitet sein. Ueberhaupt sind es die Chrestomathien, an welche auf dieser Stufe der Unterricht gebunden ist, während er in dem Obergymnasium sich an die ganzen Schriftsteller lehnt. Die Chrestomathien enthalten den Lehrstoff, welcher dem Gedächtnisse unverwüstlich eingeprägt werden soll, sie werden darum weniger gelesen als gelernt, d. h. mit Gedächtniß und Verstand zugleich aufgenommen [2]).

[1] Wenn man es rechtfertigen will, daß man das Gymnasial-Lehramt nicht als eine bloße Seitenparthie der Theologie gelten gelassen, sondern zum selbständigen Berufe erhoben hat, so ist man den weiteren Schritt zu thun schuldig, die Philologen zu Dem zu machen, was ihr Name besagt, zu Sprach-Freunden, nicht zu Latein-Freunden oder Griechisch-Freunden. Allein auch Dies genügt noch nicht, sie müssen Pädagogen werden, und die alten Sprachen nur in ihrem Verhältniß zur Pädagogik lernen und lehren.

[2] Bei dem Uebergang aus dem Progymnasium zu dem Gymnasium sollte eigentlich ebenso gut eine Maturitäts-Prüfung stattfinden, als bei dem späteren Uebergang zu der Universität. Mancher würde dadurch veranlaßt, den Weg, zu dessen Vollendung seine Kräfte nicht ausreichen, frühzeitig zu verlassen; es würde nicht aufgeschoben und die Arbeit nicht in eine einzige Periode zusammengedrängt u. s. w.

§. 113. Das Obergymnasium.

Klassen . . . . Lebensjahre	I. 18	II. 17	III. 16	IV. 15	Summe.
Religionslehre	2	2	2	2	8
Lesen, Vortrag	1	1	1	1	4
Deutsche Grammatik . .	2	2	1	1	6
Deutscher Styl	2	2	1	1	6
Lateinisch	6	8	9	9	32
Griechisch	4	4	5	4	17
Französisch	2	2	2	2	8
Englisch	2	2	2	2	8
Mathematik	3	3	3	4	13
Geschichte	2	2	2	2	8
Geographie	—	—	1	1	2
Naturkunde	2	2	1	1	6
Gesang	1	1	1	1	4
Zeichnen	1	1	1	1	4
Turnen	3	3	3	3	12
Einleitung in die Philosophie	2	—	—	—	2
Summe	35	35	35	35	140

Der Charakter des Obergymnasiums, besonders aber seiner höheren Klassen, ist nicht mehr der des bloßen Erfassens und Behaltens, sondern der Verarbeitung der aufgenommenen Stoffe, theils

für das wirkliche Leben, theils für die ideale Bildung. Die Formen des Unterrichtes müssen demgemäß gewählt werden, immer mehr in Selbstbelehrung übergehen, sowie die Disziplin aus der Forderung des unbedingten Gehorsams allmählich die der vernünftigen Selbstbestimmung machen muß. Es sind Jünglinge, welche der Lehrer vor sich hat, anfangs zwar dem Knabenalter noch nahe, und auch später oft in die Knabenart zurückfallend, allein im Ganzen ist doch mehr Selbständigkeit als Unterwürfigkeit vorhanden, und wo die Letztere erzwungen werden soll, geschieht es gemeiniglich auf Kosten der Wahrheit. Allein damit ist nicht die Laßheit entschuldigt, womit manche Gymnasien die Sitten ihrer Zöglinge behandeln. Nicht gehen lassen soll man die jungen Leute, sondern sie so führen, daß ihnen die Führung zur Lust wird. Und dazu haben die Obergymnasien um so mehr Gelegenheit, als ein großer Theil ihrer Schüler, oft der größeste, auswärtige sind, bei welchen die Lehrer zugleich Elternstelle zu vertreten haben. Die Hauptursache der Rohheit der Gymnasien liegt freilich in der Rohheit der Universitäten, allein Viel läßt sich doch auch den schlimmen Einwirkungen zum Trotz ausrichten, wenn man die Liebe der jungen Leute zu gewinnen und ihnen die Wissenschaft werth zu machen versteht. Besäßen die Gymnasien recht viele Lehrer von diesen Eigenschaften, so wäre hinwiederum der Rohheit der Universitäten leichter beizukommen, und diese schimpflichen mittelalterlichen Spuren ließen sich endlich vertilgen. Auch hier zeigen sich die traurigen Folgen des Mangels an pädagogischer Bildung vieler Gymnasiallehrer und daneben ihrer übel organisirten bürgerlichen Stellung. Könnten sie einen Theil ihrer Zeit dem Verkehr mit ihren Zöglingen widmen statt dem Privat-Erwerb oder der Schriftstellerei, es stünde Vieles besser, als es steht. Rechnen wir auf eine angemessene Bildung, auf eine freudigere Stellung der Gymnasiallehrer, so werden sich die Erläuterungen zu dem vorstehenden Lehrplan meist von selbst finden. Daß z. B. 2 Stunden des Religions-Unterrichtes mehr für das Herz als für den Kopf berechnet ist, sieht Jeder leicht ein. Das Wissen kann in den der Konfirmation folgenden Lehrstunden bis zu vollendetem sechszehnten Jahre bereits hinreichend erweitert sein, aber für Erregung des religiösen

Gefühls bleibt ein Bedürfniß, welches der allgemeine Gottesdienst nicht ganz befriedigt. Lese man also die heilige Schrift, welche ja nicht für das Lernen, sondern für die erbauliche Erkenntniß vorhanden ist und deren Verständniß sich mit keinem Alter abschließt. Ob dies durch den griechischen Text am besten geschieht, wie Niese meint, möchte ich bezweifeln. Auch wohl unterrichtete Jünglinge finden zu viele sprachliche Schwierigkeiten, die durch den Gebrauch des Schirlitzischen Wörterbuchs keineswegs ganz weggeräumt werden. Weit mehr spricht für den Gebrauch der englischen Bibel. Katholiken dürften in einem lateinischen Erbauungsbuche ein gutes Aequivalent finden. Neben dem Bibellesen möchte die Religionsgeschichte ein sehr angemessener Stoff für Gymnasiasten sein. Die Morgenandachten richten sich nach den Verhältnissen. Sie werden in einer geschlossenen Anstalt andere Einrichtung haben, als in denen, wo die Externen vorherrschen. Das Lesen deutscher Klassiker ist in allen höheren Lehranstalten nöthig, in dem Obergymnasium aber noch besonders wegen des zu bildenden mündlichen Vortrags. Indessen muß dieser letzte Zweck noch mehr durch den Unterricht in dem Styl zu erreichen gesucht werden, und es wäre nicht zu weit gegangen, wenn man in dem letzten Jahre bisweilen geradezu eine mündliche Behandlung eines leichten Themas statt des schriftlichen Aufsatzes forderte. Ueberhaupt sollen die Stylübungen des Obergymnasiums keineswegs in den engen Schranken gehalten werden, wie die der niederen Schulen. Auch poetische Versuche gehören dahin, sie sind dem Alter von siebenzehn bis achtzehn Jahren angemessen und entspringen fast von selbst aus der Nachahmung antiker Muster. Die deutsche Grammatik ist auf dieser Stufe die übersichtliche und einsichtige Betrachtung der verschiedensten Spracherscheinungen. Mag der Lehrer der philosophischen Ansicht von der Sprache zugethan sein oder der historischen, so wird die zusammenhängende Darstellung der in der deutschen Sprache sich offenbarenden Gesetze nothwendig auf die Vergleichung mit den nun auch bekannten Sprachen der Griechen, Römer, Franzosen, Engländer führen, und der junge Mensch wird vermittelst der Sprachgesetze in die Gesetze des menschlichen Geistes eindringen. Doch ist zu rathen, vorerst bei dem Nächsten stehen zu bleiben,

und sich nicht zu frühe, wohl gar ohne Fundament, zu einer Sprach-Philosophie, oder auch zu einer sanskritischen Wurzel-Forschung verleiten zu lassen. Die altdeutschen Mundarten müssen gekannt sein, aber nicht gerade ins Einzele. Der Schüler muß sich nur bei demnächstigem eignen Studium zurechtzufinden wissen [1]). Im Lateinischen ist genaue Kenntniß ganzer Schriftsteller und ihres Zeitalters ein wichtiger Theil der Aufgabe, ein zweiter die Eleganz der Nachahmung sowohl im Uebersetzen in die Muttersprache, als in der Rückübersetzung in die fremde; endlich grammatische Durchschauung der Sprache. Daß zu freien lateinischen Stylübungen die Zeit nicht ausreicht, auch wenig Erkleckliches dabei gewonnen wird, ist bereits gesagt. Statt Dessen sollte man einen Schriftsteller zum philologischen Brevier für die Jünglinge auswählen. Diesen müßten sie in allen seinen Fugen kennen und zum großen Theile auswendig wissen. Unter den Lateinern dürfte Horaz, wenigstens die Briefe, wohl am ersten dieses Vorzugs würdig sein, oder Sallust unter den Prosaikern. Keinesfalls dürfen alle Schriftsteller als gleich berechtigt gelesen werden. Aehnliches gilt von dem Griechischen, wo das Lesen der Schriftsteller noch entschiedener die Hauptaufgabe wird, als in dem Lateinischen, und wo die Schriftsteller auch wirklich die wünschenswerthe Klassizität des Inhalts und der Form besitzen. Soll für die Nicht-Philologen ein recht dauernder Gewinn, eine mit dem Austritt aus dem Gymnasium nicht abgebrochene Befreundung mit den Autoren gewonnen werden, so muß auch hier der Kreis etwas enger geschlossen sein, damit über der Menge der Freunde die Freundschaft nicht lockerer werde. So ist es genug, die Tragiker oder gar Pindar und Aristophanes aus einigen Proben zu kennen, dagegen muß Homer mit solcher Leichtigkeit gelesen werden, daß man sich auch später nicht vor der Last des Wörter-Aufschlagens zu scheuen hat. Das Französische muß bis zu einer mäßigen Fertigkeit im Sprechen und Schreiben, so wie zu einer Bekanntschaft mit der couranten Literatur führen. Die Zeit ist also dabei sorgfältig zu benutzen, und nicht durch Allotria oder läppische Unterhaltungen zu verlieren. Alles muß in einander greifen, das Gespräch die Lektüre zum Gegenstand haben, das zu Schreibende sich auf etwas Gelesenes zu-

rückbeziehen. Ganze Schriftsteller können nicht wohl behandelt werden, dazu mangelt die Zeit; auch fehlt es nicht an literar-historischen Zusammenstellungen, welche die Schüler zugleich in die Sprache einführen. Die Erlernung des Englischen hat einen nicht viel beschränkteren Zweck. Der Gebildete muß heutiges Tages nicht nur eine englische Schrift lesen können, auch mit der Aussprache so weit vertraut sein, daß er wenigstens keine bedeutenden Verstöße macht und ohne sonderliche Mühe zum freien Gebrauche der Sprache überzugehen vermag. Die Vorzüglichkeit der englischen Schriftwerke in fast allen Richtungen der Bildung erhebt die englische Sprache selbst über die französische. In der Mathematik wird sich in den angesetzten Lehrstunden (520) etwas sehr Beträchtliches leisten lassen, wenn anders in der Elementarschule und dem Progymnasium ein guter Grund gelegt ist. Leider fehlte dieser bisher in den meisten Fällen. Unmethodisches Rechnen, ungelenkes Demonstriren in der Geometrie hatte auch die guten Köpfe oft so sehr gegen alle mathematische Mittheilung abgestumpft, daß ein durchschauliches und freudiges Lernen in den Oberklassen unmöglich war. Es ist eine der dringendsten Forderungen an die Gymnasien, die methodischen Mißbräuche in diesem Fache abzustellen; dann wird es möglich sein, in der Arithmetik nicht blos die Algebra, sondern die ganze niedere Analysis, in der Geometrie nicht blos den Umfang der Euklidischen Elemente, sondern auch die Trigonometrie und die Apollonischen Kegelschnitte nicht nur verstehen zu lehren, sondern auch durch allerlei Uebungen geläufig zu machen. Die Aufgabe ist in der That nur schwer, wenn sie verkehrt behandelt wird. Die Geschichte hat in dieser Schule mancherlei Zuflüsse, die ihr sonst abgehen, aus den Sprachen, zumal aus den klassischen Historikern der Alten. Dafür liegen ihr aber auch ungewöhnliche Leistungen ob. Sie muß die geographischen Veränderungen der Länder im Laufe der Zeit anschaulich machen, sie muß die Kultur- und Literatur-Geschichte bis zu einem gewissen Grade in sich aufnehmen, sie muß auch die sogenannten Antiquitäten berücksichtigen, selbst die Mythologie, weil allem Diesem kein besonderer Platz in dem Lehrplane angewiesen ist. Ein so ungeheures Feld will wohl eingetheilt und fleißig bearbeitet sein. Darum muß ein Arbeiter dn

andern unterstützen und sich vor zerstreuenden Liebhabereien hüten. Die Geographie soll das Ganze des Erd-Bildes vollenden. Daß Nichts daran fehle, dafür hat der Organismus des speziellen Lehrplanes zu sorgen; daß es anschaulich und übersichtlich sei, ist Sache des vortragenden Lehrers. Sollte die mathematische Geographie nicht recht begriffen sein, so widme man ihr noch ein Semester unter dem Titel der Naturkunde, wohin sie ja auch gehört. Die der Naturkunde gewidmete Zeit muß unter Naturgeschichte und Naturlehre vertheilt werden. Die Erstere kann mit einigen Sommersemestern fürlieb nehmen, weil diese den Anschauungen bei weitem am günstigsten sind, ohne welche alles übrige Lernen ohne Werth bleibt. Die übrige Zeit verwende man auf physikalische Versuche und Erklärungen, worein auch die Chemie als besonderer Kursus eingeschoben wird. Die Sache ist so schwierig nicht, und die experimentirende Thätigkeit ist ein Gegengewicht gegen die mnemonische und spekulative des Sprach-Unterrichtes; nur gehört dazu ein Lehrer, der das Objekt gehörig kennt, und keine lächerliche Persönlichkeit ist. Nirgends ist gute Disziplin nöthiger als in Lehrstunden, welche von Experimenten begleitet sind. Den gemeinschaftlichen Gesang sollte man in keiner Periode der Jugend fallen lassen, nicht blos wegen der technischen Leistungen, sondern auch wegen der ästhetischen und selbst wegen der sittlichen Wirkung. Wenn die Gymnasiasten anständig singen gelernt haben, werden sie auf der Universität weniger unanständig singen, und nicht aus Mangel an Vorübung musikalische Gesellschaften meiden. Ueberdies erhalten die Andachten durch einen gebildeten Gesang eine Weihe, die durch nichts Anderes zu ersetzen ist. Aehnlich verhält es sich mit dem Zeichnen. Es darf nicht ganz fehlen in der harmonischen Bildung, wenn auch nur Einzele weiteren Gebrauch davon machen. Diese werden freilich noch besonderen Unterricht suchen müssen, wozu es nicht unrecht wäre, eine weitere, aber fakultative Lehrstunde zu bestimmen. Unter der Einleitung in die Philosophie verstehen wir nicht sowohl einen bestimmten philosophischen Kursus, als eine philosophisch aufgefaßte Einleitung in die Wissenschaften, welche auf der Universität zur Auswahl vorliegen. Der sich der Universität nähernde Gymnasiast muß doch

einen Vorschmack haben von Dem, was ihn an seiner nächsten Bildungs-Station erwartet. Er muß mit freierem Blicke in das unermeßliche Feld der Wissenschaft schauen, seine bisherigen Führer sollen ihm Winke über seine künftigen Wanderungen geben, damit er nicht dem Zufalle, der Rathgeberei unverständiger Freunde oder fern stehender Personen verfalle. Auch die Form des Universitäts-Vortrags muß durch diese Einleitung ihm bekannt werden, damit er sich demnächst weder bestechen, noch abschrecken läßt [2]).

Alle diese Bestrebungen werden gewöhnlich durch eine Prüfung (die Maturitäts-Prüfung) geschlossen, welche ein äußerliches Erkenntniß über die Reife zu der Berufsschule, der Universität, sein soll. Ist gleich das Urtheil der Lehrer über den Schüler auch ohne diese feststehend, so ist es doch wohlthätig, wenn dem subjektiven Urtheil noch eine objektive Nachweisung zu Hülfe kommt. Mancherlei Schwächen werden dadurch ihrer Einwirkung beraubt. Zugleich erhält der Staat eine zuverlässige Darlegung des Ausgangspunktes, von wo die direkte Ausbildung seiner dereinstigen Diener beginnt. Er weiß, Was er der Universität, Was den Gymnasien zurechnen darf, und kann seine Anforderungen an seine Diener selbst darnach modifiziren. Ein zu hoher Werth auf diese Maturitäts-Prüfung gelegt, wirkt nachtheilig auf die freie Entwicklung des Geistes und auf die Gesundheit der Zöglinge. Alles wird nur auf den einen Erfolg berechnet, und dabei spielende Zufälligkeit dem Wesentlichen in der Bildung gleich gesetzt. In wenigen Stunden oder Tagen läßt sich nicht genaue Rechnung über das geistige Treiben einer Viertels-Lebenszeit ablegen. Soll nicht das äußerliche Urtheil das tiefer eindringende überwiegen, so darf der Maturitäts-Prüfung nur eine sekundäre Entscheidung zukommen, die primäre liegt in den sämmtlichen, nicht blos in den letzten Zeugnissen der Lehrer. Soll nicht in den Staatsdienst eine blos äußerliche Werthschätzung nach dem Maaßstabe gewisser Fertigkeiten und Kenntnisse eindringen, so muß schon vor dem wirklichen Eintritte in denselben der Sittlichkeit, der Gewissenhaftigkeit, der Vernünftigkeit ein höherer Werth beigelegt werden, als bisher zu geschehen pflegte. Nur die Gesinnung adelt den Menschen, alles Erworbene kann verloren gehen. Ein auf mehreren Stufen wie-

derholtes Maturitäts-Examen würde die Nachtheile der Ueberspannung der Kraft und den Einfluß des Zufalls mindern.

[1] Für den höheren Kursus in der deutschen Sprachlehre machen wir hier noch auf folgende Schriften aufmerksam: Becker Schulgrammatik der deutschen Sprache. Frankfurt. (1 fl. 45 kr.). Dessen ausführliche deutsche Grammatik. Frankfurt. (9 fl.). In der historischen Richtung: Grimm, J., Deutsche Grammatik. 3 Bde. (21 fl. 36 kr.). Auszüge daraus: Eiselein Grimms Grammatik für Schulen. Bellevue. 1843. (2 fl.). Dessen deutsche Sprachlehre für Schulen. Kehrein Grammatik der neuhochdeutschen Sprache. 2 Thle. Leipzig 1852. (4 fl. 20 kr.). Bauer Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik. Nördlingen 1850. (45 kr.). Hahn neuhochdeutsche Grammatik. 1. Abth. Frankfurt 1849. (1 fl. 6 kr.). Heyse Ausführliches Lehrbuch der deutschen Sprache. Hannover 1849. (12 fl.), daraus Auszüge. Thrämer Entwurf einer deutschen Sprachlehre für Lehrer. Dorpat 1850. Zeising Grammatik der deutschen Sprache. Leipzig 1847. Götzinger deutsche Sprachlehre. Aarau. (1 fl. 9 kr.).

[2] Es kann indessen füglich statt dieser Encyklopädie auch ein literar-historischer Kursus durchgenommen werden. Es kommt eigentlich nicht sowohl auf den Stoff, als auf die Form an: es ist Hinüberleitung zu dem Universitäts-Studium.

§. 114. Der Privatunterricht.

Es ist zu unterscheiden zwischen Privatschulen und privatem Einzel-Unterricht. Die ersteren gehören nothwendig einer der bereits aufgezählten Hauptgattungen von Schulen an. Wenn sie auch durch Berücksichtigung lokaler und persönlicher Bedürfnisse Nebenzwecke in sich aufnehmen können, welche sie von der Normal-Organisation bedeutend ablenken, so sind sie dem Wesen nach doch von den öffentlichen Anstalten nicht verschieden; vielmehr ist bei einer geregelten Gesetzgebung und Verwaltung der Unterschied nur in der ökonomischen Begründung gelegen. Was der Staat um der Erziehung und des Unterrichts selbst willen an die von ihm gegründeten Anstalten zu fordern hat, das muß er auch an die entsprechenden Privat-Lehranstalten fordern; Was sich aber auf die Oekonomie der Anstalt bezieht, das kann er nur in den aus seinen Mitteln unterhaltenen Anstalten regeln. Die Rechte der Eltern,

welche in den von dem Staate unmittelbar abhängigen Schulen anerkannt werden, bleiben natürlich auch in Privatschulen anerkannt. Mithin ist es ein Aufsichts- und Gesetzgebungs-Recht, welches der Staat darin ausübt, kein Recht der Verwaltung. Eine absolute Unterrichts-Freiheit verträgt sich so wenig mit einer fortschreitenden Civilisation, als ein absoluter Unterrichts-Zwang. Die Erstere würde zum Gegenstande der Spekulation machen, Was Gegenstand der heiligsten Pflicht ist, der Andere würde den Fortschritt der Gesammtheit an die Ideen der gerade Regierenden binden, mithin aller organischen Entwicklung entgegenstehen und ohne Noth die Rechte der Eltern kränken. Nach den in Deutschland bereits bestehenden Einrichtungen wird ein Mittelweg eingeschlagen, welchen die Unterrichtslehre billigt und begründet. Der Staat verlangt ein Minimum von Bildung für jeden seiner Angehörigen, weil derselbe sonst den übrigen, sei es durch Unfähigkeit, sich zu ernähren, sei es durch Unsittlichkeit, zur Last fallen würde. Dieses Minimum stellt die Volksschule in ihrer äußersten Beschränkung dar. Hierzu kann Zwang, wenn auch nicht gerade direkter stattfinden, denn die Unterlassung wäre Beeinträchtigung fremder Rechte. Freilich fordert eigentlich die Konsequenz, daß dieses Minimum ohne alle Kosten dargeboten werde. Schulgeld in einer Schule zu erheben, deren Besuch zwangsweise verlangt wird, ist ein Art von Widerspruch; denn der Bettler ist dabei nicht sonderlich interessirt, sondern die Begüterten nach dem Maaße ihres Vermögens. Mindestens muß das Schulgeld in solchen Schulen ein höchst geringes sein, damit die Armen nicht außer Verhältniß dadurch besteuert erscheinen. Alle Schulen höherer Art sind Gegenstand einer freien Wahl, weßhalb man ihren Besuch besteuern darf, obgleich die Billigkeit fordert, daß diese Besteuerung im Verhältnisse zu den durch diese höhere Bildung erreichbaren Vortheilen stehe, und daß also der Staat diejenigen Schulen, welche vorzugsweise zur Ausbildung seiner Diener bestimmt sind, nicht blos gründe, sondern auch die Beiträge der Benutzenden so klein setze, daß sie nicht allein von Reichen, sondern von allen Talentvollen benutzt werden können, welche durch ihre häusliche Bildung schon die erste Stufe der zu erwerbenden Ge-

sammtbildung erstiegen haben. Ueberhaupt liegt es im Interesse des Staates, daß die Intelligenz, soweit sie der materiellen Thätigkeit nicht zuviel Zeit entzieht, möglichst ausgebreitet sei; er darf also die Gelegenheit, dazu zu gelangen, nicht erschweren. Darum müssen soviel höhere Schulen existiren, daß nicht nur den Wünschen der Eltern, welche ihre Kinder mit einer mindestens der ihrigen gleichen Bildung ausrüsten möchten, genügt, sondern auch die Masse der Intelligenten im Staate der Masse der die physische Stärke besitzenden Staatsmitglieder das Gleichgewicht halte. Nur auf diese Weise bleibt der Organismus gesund. Von dieser Seite allein betrachtet, könnte sich jedoch die Staatsgewalt begnügen, da Schulen zu errichten, wo die Vermögens-Verhältnisse der betreffenden Eltern nicht erlaubten, auf eigne Kosten Bildungs-Anstalten zu errichten. Er könnte diese Errichtung mindestens in der Regel den Gemeinden überlassen, und nur ausnahmsweise denselben zu Hülfe kommen. Ihm bliebe blos die Verpflichtung, die nöthige Anzahl von Lehrern auszubilden, damit nicht der gute Wille der Gemeinden an dem Mangel tüchtiger Lehrer scheiterte, ferner die Beaufsichtigung dieser Schulen durch dazu befähigte Beamte, weil die Gemeinde in der Regel solche nicht besitzt; endlich die Pensionirung der untauglich gewordenen Lehrer und ihrer Wittwen, weil diese nur durch eine umfassende Assekuranz gesichert sein können. Dafür könnte der Staat wo nicht die Anstellung, doch eine feste Regelung, eine Klassifikation auch der von Gemeinden besoldeten Lehrer ansprechen, Was natürlich auch zum Gedeihen der Schulen dienen würde. Denn nur eine größere Auswahl läßt die rechten Personen finden und die Zufälligkeiten des Vorrückens werden durch das größere Feld, worauf es geschieht, entfernt. Allein aus dem Aufsichts-Rechte des Staates über die Schulen fließt auch die Aufsichts-Verpflichtung desselben, und diese führt zu der Folge, daß der Staat solche Schulen, welche anerkannten pädagogischen Grundsätzen widersprechen, nicht dulden dürfe, gleichviel ob er selbst, ob Gemeinden, ob Private die Mittel dazu hergegeben haben. Rührt nun aber die Mangelhaftigkeit dieser Schulen von dem Mangel an hinlänglicher Dotation von Seiten der Gemeinden, so hat der Staat dann die Dotation zu ergänzen,

wenn die Gemeinde es nicht vermag und ohne Nachtheil des Ganzen doch einer höheren Schule nicht entbehren kann. Eine Uebernahme der Kosten für das sämmtliche Schulwesen von Seiten des Staates würde freilich die Organisation sehr vereinfachen, allein auch begründete Rechte kränken, die Freude an der Bildung schwächen und die Ansprüche dermaßen häufen, daß ihnen wohl schwer zu entsprechen wäre [1]). Unter diesen Umständen kann es den Regierungen durchaus nicht unlieb sein, wenn hier und da durch Privat-Unternehmungen manche Ansprüche an den Unterricht befriedigt werden, welchen die Gemeinden oder der Staat selbst nur schwer zu entsprechen im Stande wären. Reiche Eltern wünschen nicht selten, neben dem Unterrichte auch die Erziehung ihrer Kinder einem Fremden zu übertragen. Oft geschieht es freilich aus Bequemlichkeit, oft aber auch aus dem Wunsche, dies wichtige Geschäft einem sachverständigen und eigens dazu berufenen Manne zu überlassen. Wer möchte Dies tadeln? Wieder kommt der Fall häufig vor, daß die Gemeinde wohl für das Minimum der Bildung gesorgt hat, eine Anzahl Eltern aber höhere Bildung für ihre Kinder wünschen, als die in der öffentlichen Schule gebotene. Auch dieser Wunsch, wenn gleich bisweilen von Vorurtheilen eingegeben, darf nicht beeinträchtigt werden, solange die Ausführung keine tadelhafte ist. Oft ist sogar die Oertlichkeit, oder die Persönlichkeit der Kinder Hinderniß an dem Besuche einer öffentlichen Schule; dann muß der Staat den Privatunterricht nicht blos erlauben, sondern verlangen und nöthigen Falls unterstützen. Allein mag die Veranlassung des nicht öffentlichen Unterrichtes sein, welche sie will, derselbe darf nicht hinter dem öffentlichen zurückbleiben. Der letztere ist die Norm, wornach sich der private zu richten hat, und die von dem Staate eingesetzte Schulbehörde muß jenen in der Weise überwachen, daß auf jeder Stufe nachgewiesen wird, die Absicht der Eltern, ihre Kinder besser unterrichten zu lassen, sei wirklich erreicht. Denn das ist eine thörichte Ansicht, daß den Eltern selbst darüber das Urtheil zustehe. Wie wenige Eltern kennen die Anforderungen an einen guten Unterricht, zumal in unserer täglich sichtbar fortschreitenden Zeit. In der Erziehung darf es Niemand auf den Erfolg ankommen lassen, denn es gilt

ja das Glück von Menschenseelen. Die Sachkundigsten haben darüber zu urtheilen, ehe es zu spät wird. Darum hat der Staat die Aufsicht über die Privatschulen in der Weise auszuüben, daß die Eltern vor Täuschung, und seine eignen Zwecke vor Störung gesichert sind. Dazu gehört a. Verbot alles Unterrichtes an Unmündige ohne ausdrückliche Konzession bei allen nicht zur Familie gehörigen Personen. Und zwar bedarf es dieser Konzession auch zur Errichtung von Kleinkinder- oder Strickschulen, selbst zum Unterrichte im Tanzen, in der Musik, im Zeichnen, und wenn es auch in den Häusern der Eltern geschieht. Die Sittlichkeit eines jeden Lehrers muß wenigstens erst konstatirt sein, ehe man ihm gestattet, ein Gewerbe aus seinem Unterrichte zu machen. Allein auch die Art zu unterrichten sollte selbst in unscheinbaren Künsten nicht ganz unbeachtet bleiben. Darum ist es nicht Sache der Polizei, solche Konzessionen zu ertheilen, sondern der Schulbehörden. Vollends für einen vollständigen Unterricht sollte man Niemandem ohne vorherige genaue Prüfung die Erlaubniß ertheilen. Die Bestehung eines für ganz andere als pädagogische Zwecke angestellten Examens, z. B. eines rein theologischen, darf niemals die Basis einer Berechtigung zum Unterrichte sein. Ebenso ermangelt die Gewohnheit, jeder Strickerin die Erlaubniß zur Errichtung einer Kleinkinderschule zu gewähren, alles vernünftigen Grundes. Wer unterrichten will, muß den Plan seines Unterrichtes vorzulegen, und die Art, wie er die Schüler behandeln will, auseinander zu setzen vermögen. Er muß sich über die zu benutzenden Lehrmittel ausweisen und mindestens angeben können, nach welchen Mustern er zu unterrichten gedenkt. Selbst in den Handwerken dürfen ja nur Meister Lehrlinge annehmen, warum sollte es in dem Jugend-Unterrichte anders sein? b. Nach ertheilter Konzession hat der Privatlehrer, so gut wie der öffentliche, periodische Ausweise seiner Unterrichtsthätigkeit zu geben. Er muß dadurch an den Tag legen, daß er des in ihn gesetzten Vertrauens würdig ist. Die von dem Staat bestellte Schulbehörde hat sich in einer geeigneten Weise zu verlässigen, daß in dem Privatunterrichte Nichts versäumt wird, was in dem öffentlichen als unerläßliche Forderung fest steht. c. Daneben hat aber der Privatlehrer nachzuweisen,

daß auch die nöthigen Lehrkräfte für seinen Plan vorhanden sind. Uebernimmt er Mehr, als er allein zu leisten im Stande ist, so muß er sich die nöthigen Gehülfen nehmen. Läßt sich Dieß finanzieller Hindernisse wegen nicht ausführen, so ist die Anlage der ganzen Privatschule eine falsche, und muß geändert werden. Selbst bei Hauslehrern kann dieser Fall eintreten, zumal wenn mehrere Familien sich zu diesem Zwecke vereinigen. Ein Hauslehrer, welcher acht Kinder von verschiedenem Alter zu unterrichten hat (also acht natürliche Klassen), kann nicht Mehr leisten, als eine Volksschule der einfachsten Art, und die Aufsichts-Behörde hat darauf zu sehen, daß ihm wirklich nicht Mehr zugemuthet wird. Diese Kontrole über den Privatunterricht wird am nöthigsten, wenn derselbe auf eine höhere Stufe des öffentlichen vorbereiten soll. Die Gymnasien wie die Realschulen würden ungleich Mehr leisten, als sie es jetzt vermögen, wenn sie nicht beständig genöthigt wären, übel vorbereitete Schüler anzunehmen. Es fehlt an allem organischen Zusammenhang zwischen beiden Veranstaltungen zum Unterrichte; bald ist hier eine Lücke, bald dort, und sobald Stätigkeit fehlt, ist die halbe Unterrichts-Thätigkeit verloren. Noch ein Bedenken gegen die ungehinderte Errichtung und das unbeaufsichtigte Bestehen des Privatunterrichtes liegt in der Jugend der meisten Privatlehrer. Es wird als vorläufiges Unterkommen für Literaten aller Art angesehen, ohne daß nach innerem Berufe gefragt wird. Solche jungen Leute bedürfen, auch wenn sie fähig und kenntnißreich sind, einer Autorität, welche sie von Ueberschreitungen ablenkt. Die Eltern der Schüler können diese Autorität nicht bilden, theils als nicht sachverständig, theils als zu nahe betheiligt; es muß also von Staats wegen gesorgt werden, daß nicht, während man an öffentlichen Anstalten Mühe und Kosten nicht spart, das Unterrichtswerk in guten Betrieb zu setzen, in der Stille gepfuscht wird. Aerzte und Apotheker werden unter die schärfste Kontrole genommen, warum die Lehrer nicht, welche viel schlimmeres Gift verbreiten können? Und zwar sollte vor dieser Kontrole des fashionable Gewand einer Töchter-Erziehungs-Anstalt oder dergleichen durchaus nicht schützen. Es ist nicht blos pädagogisch, sondern auch politisch höchst beklagenswerth, daß die Kinder der

vornehmsten Familien, welche durch ihre Geburt schon auf einflußreiche Posten berufen sind, so selten in zuverlässigen Bildungs-Anstalten erzogen werden, vielmehr nur allzu häufig geputzten Pfuschern in die Hände fallen, welche eher an alles Andere denken, als an die heiligen Pflichten, die einem Erzieher obliegen. Die Sorge für das Vorhandensein einer genügenden Anzahl und tüchtige Ausbildung junger Hauslehrer ist also keineswegs außer dem Bereiche der Schulbehörden. Möchte man es damit nicht zu leicht nehmen! O wollte man endlich erkennen, daß die gute Erziehung nicht blos eine Wissenschaft und eine Kunst, sondern auch eine Tugend ist, daß einem Unmündigen kein größeres Glück widerfahren kann, als einen guten Erzieher zu erhalten, ein Mündiger aber keinen wahrhafteren Ruhm gewinnen kann, als den ein guter Erzieher zu sein [2]).

[1] Es ist heutiges Tages freilich ein beliebtes Thema: Emanzipation der Schule von der Kirche, von der Gemeinde, Unterhaltung derselben aus Staatsmitteln. Solange aber der politische Zustand Europa's keine bedeutende Reduktion der stehenden Heere gestattet, fehlen den Staaten die Mittel, eine durchgreifende Organisation des Schulwesens vorzunehmen. Die Verbesserung wird sich also eng an das Vorhandene anschließen und auf das Dringendste beschränken müssen. Auch dürften wohl viele sittliche Gründe dafür sprechen, daß eine solche Umwälzung nicht einer einzigen Generation zugewiesen werde.

[2] Wenn einst die Mehrzahl der im Staate Einflußreichen zu der Einsicht gelangen wird, daß das Wohl der Staaten nicht so sehr von der Förderung der materiellen Interessen abhängt, als von der Steigerung der moralischen Kraft aller Bürger, und daß diese moralische Kraft ohne ein Gleichgewicht der Intelligenz gar nicht erzeugt werden kann, dann wird man auch einsehen, daß die Schule im Verbande mit der Kirche die wichtigste Anstalt zu Erreichung aller menschheitlichen und bürgerlichen Zwecke ist. Man wird Dies um so deutlicher erkennen, wenn man erwägt, daß die Schule eine nothwendige Ergänzung der Familie werden muß, sobald die Civilisation zur Arbeits-Vertheilung und damit zu einem Geschäfts-Betriebe außer dem Hause und dem Kreise der Kinder zwingt. Ist dadurch die Berechtigung der Schule im Staats-Organismus nachgewiesen, so ergeben sich von selbst die Vortheile, welche von ihrer Güte abhängen, und der Staat wird sein Aufsichts- und Organisations-Recht über so wichtige Anstalten nicht abtreten oder vernachlässigen wollen. Will er aber das

Recht üben, so darf er die Pflichten nicht versäumen, Pflichten, welche mehr noch der Zukunft als der Gegenwart angehören. Mit jedem Fortschritte in der Staatswirthschaft wird also besser für Ausbildung Unterhalt und Beaufsichtigung der Lehrer gesorgt werden, wird den pädagogisch gebildeten Beamten Mehr anvertraut, und der pädagogischen Gesetzgebung der Vorzug vor der äußerlichen des historischen Rechtes gegeben werden. Mag also der Stand der Lehrer jetzt noch von Druck aller Art belastet, seine Wirksamkeit gehemmt, sein Verdienst verkannt sein, eine schönere Zukunft steht bevor. Sie wird, sie muß erscheinen, so gewiß die Menschheit bisher unter der Leitung der Vorsehung und durch die entwickelnde Kraft des Christenthums fortgeschritten ist. Erleben wir auch nicht die Ernte, so haben wir doch nicht vergebens gesäet.

Register.

A.

N.

O.

Seite

T.

Gedruckt bei E. Polz in Leipzig.





